

Relación entre la autoestima de los docentes, el logro académico y la convivencia
escolar de los estudiantes de grado tercero en los colegios Colsubsidio San Vicente y
Torquigua: Un estudio exploratorio de tipo descriptivo

Henry Hoover Cortes Velásquez

Ingrid Liliana Mantilla Sánchez

Universidad la Gran Colombia
Facultad de Posgrados y Educación Continuada
Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria
Bogotá.
2016

Tabla de Contenido

Tabla de Contenido.....	2
Resumen.....	4
Palabras Claves	4
Abstract.....	5
Keywords	5
Introducción	6
Definición Del Problema.....	10
Antecedentes	10
Autoestima docente.	10
Logro Académico.	12
Convivencia Escolar de los educandos.....	17
Formulación Del Problema	24
Preguntas de investigación	27
Justificación	28
Líneas de investigación.....	30
Objetivos de la investigación.....	32
Objetivo general	32
Objetivos específicos.....	32
Marco de Referencia.....	33
Autoestima.....	33
Logro Académico	36
Convivencia Escolar	43
Metodología	49
Tipo de estudio.....	49
Población y muestra.	51
Variables.....	52
Técnicas e instrumentos para recolectar y analizar información.	56

Resultados y discusión	59
Conclusiones y recomendaciones.....	66
Bibliografía	71
ANEXO 1. Test de Autoestima.....	75
ANEXO 2. Matriz de Evaluación General Colegios Colsubsidio	79
ANEXO 3. Protocolos y tipificación de las situaciones convivenciales.....	80

Resumen

Esta propuesta se emprende como un aporte para la construcción de comunidades académicas y humanas, de acuerdo con la interdisciplinariedad de las áreas de desempeño (Pedagogía y Psicología) de los participantes, las cuales se fundamentan en propender por el mejoramiento de la calidad de la educación con uno de los factores fundamentales, el docente. En este espacio el docente se entiende como mediador en formación permanente, que permita abrir horizontes, con los que acceda a considerar el valor de su carrera, para crecer y trascender en su profesión. En la medida que la autovaloración del formador aumenta se puede lograr un docente más sensible a las necesidades afectivas y emocionales de los educandos y los acuerdos que consolidan las bases éticas de la convivencia, el bienestar colectivo y la solución pacífica de los conflictos que se traduce en la mencionada inclusión y equidad social. Este hecho enfatiza en la preponderancia de la contribución del desarrollo personal del docente en el desempeño profesional, hace una comparación entre la “autoestima” del docente como parte del desarrollo personal y la ejecución académica de los estudiantes en dos categorías “Logro académico en ciencias sociales, y educación física” y “convivencia escolar” de dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.

Palabras Claves

Instituciones educativas o de enseñanza, Autoestima, Desempeño escolar, Educación, Docente, Estudiante (Fuente: Tesauro de la Unesco).

Abstract

This proposal is undertaken as a contribution to the construction of academic and human communities, according to the interdisciplinary nature of the performance areas (Pedagogy and Psychology) of the participants, which are based on tending to the improvement of the quality of education one of the fundamental factors, the teacher. In this space a mediator in lifelong learning, accessing open horizons, allowing you to appreciate the value of his career, to grow and transcend their profession. To the extent that the self-forming increases can be achieved more sensitive to the affective and emotional needs of students teachers, and agreements that strengthen the ethical foundations of coexistence, collective welfare and peaceful resolution of conflicts resulting in the aforementioned inclusion and social equity. This emphasizes the preponderance of the contribution of staff development for teachers in professional performance, makes a comparison between the "self" of teachers on staff development and academic performance of students in two categories "Academic achievement in the social sciences, physical education "and" school life "of two educational institutions Bogotá.

Keywords

Educational Institutions, Self-esteem, school performance, school life, education, teacher, student (Source: Unesco Thesaurus).

Introducción

La historia del conocimiento y el saber desde sus orígenes supone la existencia de personas con capacidades particulares que le ha permitido a las diferentes sociedades transmitir las experiencias de vida de unos individuos a otros. De una generación a otra ha ido consolidándose a través de la instrucción, formación y capacitación, la construcción teórica y la formalización de diferentes saberes hasta llegar a lo que hoy se conoce como la era del conocimiento.

A pesar de los avances de la ciencia y de muchas sociedades a partir del desarrollo de la educación, aún el mundo continúa en la búsqueda y el trabajo por hacer sociedades más justas y equitativas en términos del reconocimiento y promoción social de los individuos, sin que hasta ahora se haya encontrado una mejor herramienta que la educación. Sin embargo, establecer los aspectos a enseñar, la forma de enseñarlos y cómo hacerlo, sigue siendo un desafío, en la medida que las relaciones entre enseñanza – aprendizaje involucran muchas variables o aspectos sobre los cuales se ha investigado, teorizado y descubierto, no obstante, la última palabra no está dicha.

Uno de esos aspectos es el que corresponde a las habilidades o características de quien enseña. Las facultades de formación en licenciatura tienen mecanismos de selección para los estudiantes en los procesos de admisión, sin embargo, la responsabilidad que tienen los maestros en cuanto a la creación del capital humano de una sociedad, merecen que vayan en la búsqueda de esas características que potencien cada vez más su capacidad en el cumplimiento de tan demandante labor.

Las características de un buen profesor pasan por un aceptable manejo de su área de conocimiento, la experiencia, el aspecto vocacional y otras características que también son importantes en cualquier otro profesional. El objetivo de este estudio es contribuir en el abordaje del concepto de la autoestima de los profesores como una de esas características que probablemente están asociadas con la buena ejecución del ejercicio profesional docente.

La revisión de la literatura en psicología muestra la forma en que la autoestima puede ser asumida como “una competencia específica de carácter socio-afectiva expresada en el individuo, a través de un proceso psicológico complejo que involucra, tanto a la percepción, imagen, estima y auto concepto que tiene éste de sí mismo” Miranda (2005). En esa misma dirección también se ha documentado la autoestima como un componente importante en el estudiante, ya que incide en la forma en que aprende y en las posibilidades de avance dentro de la vida académica, Miranda (2006). También se ha documentado la autoestima como una competencia profesional según Herrán (2004), Wilhelm (2011), Reyes, (2014) y López (2013).

Pese a lo anterior la revisión también evidenció un vacío conceptual con respecto a la relación entre (a) la autoestima docente (o profesional), (b) el logro académico y (c) la convivencia escolar de los educandos. Es así como se planteó el problema respecto a ¿cómo se relaciona la autoestima de los docentes y el logro de aprendizaje en ciencias sociales, y la convivencia escolar de los estudiantes de grado tercero en las instituciones educativas Colsubsidio San Vicente y Torquigua de la ciudad de Bogotá.

Como estrategia metodológica se desarrolló un estudio exploratorio de tipo descriptivo y un diseño no experimental de corte transaccional, en la que la población estuvo constituida por estudiantes y docentes de dos instituciones oficiales de modalidad académica y de carácter mixto, jornada única en las localidades 4 (San Cristóbal) y 10 (Engativá) respectivamente; Colsubsidio San Vicente y Colsubsidio Torquigua, cada una constituida por 2200 y 2300 estudiantes, de los estratos 0, 1, 2 y 3, de Bogotá. La muestra seleccionada correspondió a la totalidad de los estudiantes de grado tercero de las dos instituciones; en los colegios San Vicente 129 educandos y 211 en Torquigua, organizados en tres y cinco grupos para un total de 340 educandos, cuya edad promedio era entre 8 y 10 años, siendo orientados por el director de grupo; la muestra de maestros incluyó 10 educadores.

Las variables del estudio: Autoestima docente, desempeño académico y convivencia escolar, las tres se trabajaron como variables que asumen un nivel de medición de intervalo, definiendo como instrumento de medición de la autoestima de los formadores el test de Autoestima Docente de Arzola y Collarte (1992), tomado de Miller (2005), instrumento de aplicación individual que consta de 72 preguntas tipo Likert. Para la apropiación de las otras dos variables se diseñaron, rejillas para organizar de forma consecuente las valoraciones asignadas por los maestros en las áreas definidas, así como el número de remisiones a la coordinación de convivencia por curso, para tratar situaciones de conflicto tipo I y II.

Los resultados permitieron evidenciar para cada maestro el nivel de autoestima en cada una de las dimensiones que el instrumento permite, la autoestima resultante en el grupo

de profesores evaluado es relativamente alta, el promedio fue **4.26** en una escala de 1 a 5, el rendimiento académico promedio de los estudiantes evaluados fue de **2,97** en ciencias sociales y **3,33** en educación física, en una escala de 1 a 5.

En cuanto a la relación entre las variables se trabajó el coeficiente de correlación de Pearson obteniendo un índice de **0,429** entre la autoestima docente y el logro en educación física, con respecto a ciencias sociales el índice **0,269** también dio cuenta de una correlación positiva. Lo que tiene que ver con la convivencia escolar el promedio del número de remisiones fue **5,5** mientras que el índice de correlación con respecto a la autoestima fue bajo: **0,041**.

Algunas de las conclusiones apuntan a la necesidad de trabajar más el constructo de autoestima en el contexto nacional, como una herramienta que permitiría hacer investigación y teorizar con respecto a la calidad de la educación, así como la importancia de orientar un estudio un poco más amplio en términos de la población a evaluar, pero a su vez con fines menos descriptivos y más amplios en cuanto a evidenciar o corroborar las correlaciones halladas en diferentes poblaciones.

Definición Del Problema

La presente propuesta de investigación aborda fundamentalmente la evaluación de tres variables, la “autoestima” como parte del desarrollo personal de los docentes, logro académico en ciencias sociales y educación física y la convivencia escolar de los estudiantes de grado tercero de educación básica primaria en dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.

Según las categorías propuestas se realiza un estudio minucioso sobre diferentes autores que han realizado diversas investigaciones en las cuales se incluyen las variables propuestas y dan lugar al desarrollo de este ejercicio.

Antecedentes

Autoestima docente.

La revisión de antecedentes en cuanto a las categorías mencionadas contempló cuatro estudios relacionados con la autoestima: Herrán (2004), Miranda (2005), Rodríguez, (2009) y Wilhelm (2011).

El estudio de Herrán (2004) referente al docente de baja autoestima y las implicaciones didácticas tuvo como propósito conceptualizar la naturaleza e implicaciones educativas de la autoestima de los alumnos, por considerarla un tema recurrente dentro de la literatura científica relacionada con la psicología de la educación, la orientación educativa y la didáctica general. Respecto a la metodología, el trabajo consistió en “condensar algunas conclusiones obtenidas sobre el tema (A. de la Herrán, e I. González,

2002), realizada a lo largo de doce años con más de 2000 docentes” de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Universitaria, mediante técnicas de observación sistemática y entrevista. El resultado referido en el documento es el hecho de analizar un ámbito de psicopatología de la vida cotidiana en conexión con la didáctica, que no debería ser omitido en la formación docente.

Miranda (2005) analizó y estudió la manera como la formación permanente impacta sobre la innovación en las prácticas pedagógicas y en la autoestima profesional como una forma de aporte a la investigación que permitiera el fortalecimiento de la profesión docente. Con tal propósito realizó un trabajo experimental en relación con el Programa de Becas en el Exterior en 6 instituciones de formación superior en diferentes países de América y Europa, que atienden a docentes a nivel de perfeccionamiento y postgrado. Los mencionados profesores fueron sometidos a capacitaciones de 200 horas y evaluados al inicio y al término de la intervención con dos pruebas. Los resultados mostraron, con respecto a la autoestima profesional docente, que el Programa de Becas en el Exterior contribuye en el reconocimiento de diversos sentimientos y conocimientos específicos de su profesión; se identificaron tres dimensiones, cinco áreas y cinco escenarios, aspectos que pueden servir de base para entender cómo los profesores valoran su práctica profesional.

Otro trabajo importante revisado fue el de Rodríguez (2009), quien indagó si el Programa de Becas en el Exterior (PBE) de América y Europa, se relacionan con niveles y tipos de motivación, estrategias instruccionales y con la autoestima de los docentes. La metodología contempló un análisis factorial que permitió diferenciar tres dimensiones motivacionales: orientación motivacional intrínseca, motivación centrada en el yo y

desmotivación en 95 profesores que contempló la muestra. Los resultados de este trabajo parecen corroborar que los profesores que puntúan con baja percepción de eficacia evidencian una baja autoestima y tienen menos razones intrínsecas para implicarse en la enseñanza.

El trabajo de Wilhelm (2011) en relación con la “Autoestima Profesional: Competencia Mediadora En El Marco De La Evaluación Docente”, buscó describir la relación de la evaluación docente y la autoestima profesional de los profesores y profesoras evaluados de la ciudad de Valdivia (Chile). Para ello tomaron como referente conceptual la Evaluación de Programas de Stake (2009) y Autoestima Profesional de Miranda (2004) en relación con los aportes teóricos y metodológicos de la psicología social. Registraron y analizaron auto reportes de un grupo de profesores y profesoras pertenecientes a establecimientos educativos de carácter público. El estudio mostró el carácter predictor de la autoestima profesional respecto al resultado de la evaluación de desempeño docente.

Logro Académico.

Ahora, en cuanto a los estudios revisados acerca del desempeño académico, el primero a referir es el de Reyes (2014) que tuvo como objetivo proponer un modelo empírico que explicara las relaciones entre factores o constructos (variables no observadas directamente) y variables observadas, que influyen en el desempeño académico de alumnos de bachillerato. La metodología operó en torno a utilizar un diseño no experimental de tipo explicativo, la muestra de estudio fue no probabilística de 935 estudiantes del bachillerato universitario de la U Agro correspondiente a la cohorte 2007-2010. En cuanto a los

resultados se concluyó que el desempeño académico está determinado principalmente por características personales del alumno y aquellas que caracterizan el proceso escolar.

Otro estudio realizado por López, Hederich y Camargo (2011) sobre el estilo cognitivo y el logro académico tuvo como objetivo explorar las relaciones entre el estilo cognitivo, el aprendizaje autorregulado y el logro académico, en diferentes niveles del proceso de aprendizaje, indicando que se presenta una estrecha relación entre el estilo cognitivo del estudiante y la capacidad de regulación de su aprendizaje con el desempeño académico en general.

Mencionaban que los factores que intervienen en el logro académico forman un sistema complejo, en el que interactúan diferentes tipos de variables. Algunas de ellas están relacionadas con aspectos individuales de los estudiantes (dimensiones afectivo-motivacional, cognitiva, metacognitiva y conductual); otras están centradas en las orientaciones metodológicas que el profesor utiliza en el aula de clase. Además, se encontraban las variables vinculadas a las características del medio socio-cultural y económico de los alumnos (Urquijo, 2002). Identificar y comprender aquellas variables de naturaleza esencialmente educativa, que inciden en el aprendizaje, es uno de los temas a los que la investigación pedagógica ha dedicado especial atención en las últimas décadas (Crozier, 2001). En cuanto a la temática planteada, los autores proponían como hipótesis que los estudiantes con estilo cognitivo de independencia de campo tienen éxito en el logro de sus objetivos académicos, puesto que su estilo los lleva al uso de estrategias autorreguladoras en su aprendizaje. Probablemente estos estudiantes tienen más control sobre sus propios procesos cognitivos, en términos de su procesamiento de la información,

de su orientación interna para el logro de objetivos, de su autonomía para la realización de tareas y de su capacidad de motivación intrínseca.

Como conclusiones mencionan que se presentaba una estrecha afinidad entre algunas características estilísticas propias de los estudiantes IC (independientes de campo), según el estilo cognitivo más conocido en la psicología educativa y las de los aprendices que regulan su aprendizaje. Las características estilísticas de los estudiantes DC (dependientes de campo), por su parte, parecen estar asociadas con una regulación externa del proceso de aprendizaje, más acorde con los esquemas de enseñanza tradicionales en el aula, una forma de superar las dificultades presentadas por los estudiantes DC en situaciones de aprendizaje es a través de la implementación de propuestas pedagógicas que permitan desarrollar su capacidad autorreguladora. Esto era factible debido a que esta capacidad podía aprenderse deliberadamente y, en esta medida, ser asimilada, desarrollada y ajustada a características estilísticas particulares. Era importante tener en cuenta el diseño e implementación de entornos de aprendizaje que centraran la atención tanto en los contenidos de la enseñanza como en el proceso mismo de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

Para que los docentes funcionaran más como acompañantes activos del proceso, proporcionando al aprendiz el apoyo necesario para que pudiera mantenerse centrado en sus metas de aprendizaje, en constante revisión y autoevaluación de lo aprendido y dispuesto a cambiar de estrategia de aprendizaje si sus resultados así lo sugieren., también un entorno de aprendizaje de tales características, en este caso específico para el aprendizaje en ambientes hipermediales de un tema de Geometría Dinámica, ya ha sido puesto a prueba,

con resultados prometedores (López, 2010, López y Hederich, 2010). De igual forma que se reconociera la heterogeneidad en las formas de aprender y de la necesidad de implementar una educación diferenciada, que saque provecho de las diferencias individuales de los estudiantes y, en segundo lugar, por la necesidad de emprender formas de enseñanza que propicien la participación activa y el compromiso de nuestros estudiantes con sus propios procesos de formación.

También, Voicu (2013) realizó una investigación en la que analizó resultados promedio de los países en las encuestas de logro académico como PISA, PIRLS o TIMSS. Como otros trabajos recientes y tuvo la idea de que las diferencias entre los países están determinadas por factores culturales. Centrándose en el nivel macro, analizó los valores sociales como parte de los determinantes contextuales para el logro académico. Los valores están definiendo las características del no escrito, pero potente currículo oculto y son propensos a tener un fuerte impacto en el aprendizaje. Combinó datos macro calculados a partir de las encuestas de valores (EVS/WVS 1990-2008), respectivamente PISA, TIMSS y PIRLS (1999-2009). Los modelos de clasificación cruzada evalúan el efecto de los valores sociales dominantes en el logro del estudiante. Los resultados demuestran que una sociedad que otorga gran valor a la autonomía en la crianza crea un ambiente de mayor rendimiento de los estudiantes. Por el contrario, promoviendo valores autoritarios como una prioridad para las nuevas generaciones tiene el efecto contrario. El efecto es aún mayor en sus logros en matemáticas.

Otros autores que se refieren al tema son Castillo, Balaguer y Duda (2003), quienes realizan un estudio sobre las teorías personales acerca del logro académico y su relación

con la alienación escolar. Estos autores analizan siguiendo la teoría cognitivo social de las perspectivas de meta a partir (Nicholls, 1989), las relaciones entre las teorías personales sobre el logro académico (Meta-creencia-Ego y Meta-creencia-Tarea) y la alienación escolar. Los cuestionarios para la evaluación de estas variables fueron cumplimentados por 967 estudiantes de edades comprendidas entre los 11 y los 16 años. Esto con el objetivo de explorar e identificar cómo evitar las actitudes negativas de los estudiantes hacia la escuela, para conseguir una mayor implicación y un menor fracaso y/o abandono escolar. Los investigadores también buscaron examinar la asociación entre algunos indicadores de la alienación escolar de los jóvenes y su teoría personal sobre el logro académico, planteando como hipótesis que aquellos jóvenes con una alta puntuación en la Meta-creencia-Tarea, estarán adaptados al sistema escolar y en consecuencia presentaran una baja alienación escolar, mientras que los jóvenes que puntúen alto en la Meta-creencia-Ego, tendrán una actitud negativa hacia la escuela y por tanto presentarán asociaciones positivas con la alienación escolar.

El otro objetivo de la investigación fue analizar mediante modelos de ecuaciones estructurales, si la competencia académica percibida posee un efecto mediador entre las teorías personales sobre el logro académico y la alienación escolar. Castillo y sus colaboradores formulan la hipótesis, según la cual el efecto de las teorías personales del logro académico sobre los indicadores de la alienación escolar dependerá de cuán competentes se perciban los jóvenes. Dicha percepción de competencia vendrá a su vez determinada por las teorías personales sobre el logro académico que se adopte. Finalmente, los jóvenes que tengan una alta percepción de competencia académica, independientemente de la teoría personal que adopten, estarán más adaptados al sistema escolar y por tanto se

percibirán con un rendimiento escolar más alto, informarán en mayor medida de su intención de continuar estudiando y se encontrarán más satisfechos con la escuela.

Los resultados indican que la alienación escolar se relacionaba positivamente con la Meta-creencia-Ego y negativamente con la Meta-creencia-Tarea. Ambas dimensiones de meta creencias predicen el rendimiento escolar percibido, la experiencia escolar y la intención de continuar estudiando a través de la competencia académica, la primera en sentido positivo y la segunda en negativo. Se discuten los resultados en términos de conseguir una mayor implicación de los estudiantes y un menor fracaso y/o abandono escolar.

Convivencia Escolar de los educandos

Para finalizar se incluyen estudios sobre el concepto de convivencia escolar de los educandos. En cuanto al trabajo de López (2013), el artículo presenta los resultados de una investigación sobre las condiciones y factores asociados a la convivencia escolar. El objetivo del estudio fue evaluar la convivencia escolar, mediante un estudio descriptivo y transversal en 9 instituciones educativas de 5 municipios de Cundinamarca, Colombia, en el año 2011. Respecto a la metodología se efectuó un estudio descriptivo y transversal de tipo cuantitativo en profesores y estudiantes del grado séptimo a undécimo, procedentes de Cogua, Gachancipá, Sopó, Tenjo y Zipaquirá en el año 2011. Los resultados mostraron que la realidad de la escuela está marcada por la dinámica que se genera entre los miembros de la comunidad educativa. De ahí que sea indispensable en todo proceso pedagógico conocer aspectos como la relación entre estudiantes y docentes y las estrategias planteadas por estos.

De otra parte, en Chile se hizo un estudio que alude a un problema actual y creciente de salud en la comunidad escolar: la agresión y violencia observada entre los estudiantes, siendo de tal intensidad que ha provocado incidentes negativos en niños y adolescentes, así como dificultad en el aprendizaje y abandono escolar, observándose esta problemática transversalmente en diversos contextos culturales y sociales (Cid, 2008). La revisión bibliográfica que realiza el autor tenía como objetivo apreciar el modo en que se da la agresión y violencia entre los escolares, los factores que están involucrados en estos eventos, así como también identificar algunas intervenciones que se han llevado a cabo para prevenir y tratar estas conductas, y los resultados obtenidos. Dentro de los factores que se relacionan con la agresión escolar están los de tipo individual, familiar, escolar y del ambiente.

De acuerdo con el estudio de violencia en establecimientos educacionales en Chile, la agresión y violencia en los ambientes de estudio constituyen un problema que requiere una pronta intervención. De este estudio, un 45% de los estudiantes señaló haber sido agredido y, a su vez, el 38% declaró ser agresor. La mayoría de los estudiantes de 10 a 13 años percibió agresión psicológica, como ser ignorados, recibir insultos o garabatos, burlas, descalificaciones, gritos y rumores mal intencionados en los espacios de recreos y de deportes (Ministerio de Educación [MINE-DUC], 2006). Las conductas de agresión y violencia alteran el ambiente escolar repercutiendo negativamente en el aprendizaje. Un buen clima escolar que favorece el aprendizaje estaría definido por tres factores: no violencia, ausencia de perturbaciones para estudiar y amistad (Ascorra, Arias & Graff, 2003).

Como consideraciones presentaba lo siguiente: Para disminuir el problema de la violencia escolar, era necesario la participación de la comunidad escolar en establecer normas de respeto en los establecimientos escolares que incluyeran las relaciones entre alumnos/as, profesores/as, directivos/as, administrativos/as y personal de salud escolar. Llegar a un consenso sobre la disciplina que se impondría sobre ciertos actos que dañan a los niños, socializándolos con las familias y sus hijos que integran la comunidad escolar.

Los equipos de salud familiar y dentro de ellos el profesional de enfermería, tuvieron la posibilidad de establecer estrategias de acción frente a los niños y familias en situación de riesgo de violencia. Sería responsabilidad de todas las personas que interactúan en la comunidad escolar participar en acciones que favorecieran la convivencia escolar: pesquisando las conductas agresivas e identificando a agresores y víctimas para establecer medidas protectoras y tratamientos oportunos, estableciendo una comunicación permanente con los niños, fomentando el respeto y creando ambientes agradables para el aprendizaje, educando con afecto y firmeza. Sólo con la participación de toda la comunidad escolar se puede prevenir y/o tratar este problema que afecta la salud y la educación de los niños (Cid, 2008).

Muñoz, Saavedra y Villalta (2007), realizan una investigación alrededor de conocer los significados que otorgan los jóvenes a la convivencia, el conflicto y la violencia entre pares dentro del establecimiento escolar. La metodología que utilizaron fue cuantitativa y cualitativa con una muestra de 140 estudiantes. Como resultados principales se observó que los jóvenes perciben que el liceo es altamente vulnerable a la violencia escolar; los varones la definen como normal y las damas la representan como negativa. Atribuyen como causa

de la intimidación entre pares a la presión por los estudios por parte de sus profesores y de sus familias, al entorno de donde provienen los jóvenes, a la jornada escolar y al estrés de los profesores.

Otro estudio realizado y publicado por Nail, Gajardo y Muñoz (2012), mencionan el trabajo realizado sobre la TAIC, Técnica de análisis de incidentes críticos que fue una propuesta realizada en Estados Unidos durante el tiempo de la segunda guerra mundial, la cual tenía como finalidad mejorar las habilidades de los pilotos de aviación a partir de los estudios realizados por Flanagan (1945,1978). Para este autor la técnica sería una manera de recoger observaciones directas del comportamiento humano, a fin de facilitar su uso potencial en la solución de problemas prácticos. Posteriormente se extiende en diversos ámbitos y actividades. En el área educacional, existen muchas investigaciones y trabajos publicados sobre la práctica, aplicada a diversas situaciones y en diferentes contextos, sobre todo en formación inicial: Elórtogui, Medina y Fernández, (2003); Estrela y Estrela, (1994); Navarro, López y Barroso (1998); Monereo (2010); Tripp (1993).

Esta técnica de análisis aplicada a la gestión de la convivencia del aula identifica y reflexiona sobre las perturbaciones más comunes presentes en la sala de clases, tales como conflictos, deterioro de las relaciones interpersonales, entre otras. La finalidad de esta reflexión es mejorar la convivencia, particularmente entre docentes y alumnos, además de ayudar a una mejor gestión educativa del aula (Nail, Gajardo y Muñoz, 2010).

Para llevar a cabo la técnica, los docentes deberían trabajar sobre algunas pautas como:

1) Presentación del caso: Se describe la situación, el incidente en sí, de la manera más objetiva posible. Este punto carece de toda interpretación subjetiva del hecho, además se debe evitar emitir un juicio valórico respecto a lo sucedido. Se describe la situación en sí misma, en el orden temporal en que ocurren los hechos, vale decir: cómo comienza, qué sucede luego y cómo finaliza la situación.

2) Emociones despertadas: Se entenderá por emoción aquel estado anímico, afectivo, espontáneo y pasajero que aparece frente a un estímulo determinado, pudiendo ser positiva o negativa. De acuerdo a esto, y frente al incidente crítico, se deben enunciar aquellas emociones que se presentan en el momento en que se enfrentó el incidente, recordando que es una descripción y no una interpretación.

3) Actuación profesional: es el relato de la actuación del profesor en el manejo del incidente crítico, específicamente lo que hizo y también lo que no hizo conductualmente. Este punto constituye la descripción de la reacción inmediata del profesor, sea ésta positiva o negativa, y como tal carece de todo juicio valórico.

4) Resultados de esta actuación: Es el hecho de describir, en forma de problemas o de consecuencias, los efectos que tuvo la acción profesional en los diferentes implicados en el incidente, poniendo énfasis en preguntas como: ¿Qué pasó con los demás alumnos? ¿Cómo reaccionaron? ¿Qué dijeron? ¿Qué pasó con el profesor y los protagonistas del hecho? 5) Dilemas: En esta parte se dio respuestas a preguntas como: ¿Qué dificultades me ha planteado este caso? ¿Podría haber sido resultado de otra manera? En resumen, es el planteamiento de las problemáticas suscitadas a partir del hecho. 6) Enseñanzas del caso: Se pretende responder a preguntas como: ¿Qué aprendí de esta situación? ¿Qué aprendieron

los demás? Se detectan las necesidades de aprendizaje, a partir de lo sucedido, y la posible aplicabilidad de lo ocurrido en situaciones similares, sirviéndole de experiencia al profesional que se ve enfrentado al incidente, adquiriendo así la experiencia necesaria para poder reaccionar frente a otro hecho similar, o pudiendo prever el incidente en un futuro.

El trabajo se desarrolló en cinco instituciones con dos grupos focales docentes que estuvieron presentes, en la primera fase manifestaron tener dificultades en el aula y luego otro grupo que fue asociado específicamente para la técnica. Estudiantes: Se seleccionaron dos estudiantes por nivel de enseñanza: 5° a 8° básico en el caso de las escuelas y 1° a 4° en el caso del liceo. La selección se realizó mediante la información proporcionada por informantes claves (docentes y directivos de cada establecimiento). Cada grupo focal realizado quedó compuesto por 8 estudiantes. Los grupos focales se organizaron de manera separada en cada establecimiento, durante 60 minutos cada uno en promedio. Luego presentaron las siguientes conclusiones:

Los docentes valoraban la herramienta como un material de apoyo, solicitaban reflexionar de manera profunda sobre el incidente presentado, y luego que se realizará la socialización de experiencias resultantes de los incidentes críticos para hacer mejoras y disminución en la frecuencia. Se establecieron cuáles eran los puntos álgidos de las discusiones durante las clases las cuales conllevaban a situaciones disruptivas en el aula.

Tamar (2005) realizó una investigación con el objetivo de conocer e identificar las estrategias que los profesores de enseñanza básica, que se desempeñan en 6°, 7° y 8° año, implementan para el manejo de situaciones de maltrato escolar entre pares. Los colegios seleccionados pertenecen a la comuna de Santiago Centro. El estudio se realizó a través de

un diseño cualitativo de investigación, aplicando el enfoque de la Grounded Theory. Como técnicas de recolección de datos se utilizaron *focus group* y entrevistas individuales semi-estructuradas, tanto a profesores como a alumnos.

La muestra quedó conformada por un total de 34 participantes. Tal es la relevancia que ha adquirido el tema de la violencia escolar, que el pasado año 2000 fue declarado por varios de los Premios Nobel de la Paz "Año de la Educación de la No Violencia" pretendiendo un cambio profundo en la forma de concebir la vida y las relaciones humanas. Así también, fue considerado por los miembros de la International School Psychology Association como un importante tópico a analizar. Durante principios del año 2001 se realizó la Primera Conferencia Europea sobre Violencia Escolar organizada por el colegio de Goldsmiths, de la Universidad de Londres, abordando principalmente el tema de la intimidación en el contexto escolar.

Por otra parte, la violencia escolar no es un fenómeno reciente y su estudio sistemático entre escolares surge en la literatura psicoeducativa a principios de 1970 en los países escandinavos, y recién a finales de 1980 y comienzos de 1990 su estudio se extendió a otros países como Inglaterra, Holanda, Japón o España (Olweus, 1973 y Fernández, 1999).

Esta propuesta presentó como recomendaciones que los docentes deben influir de forma positiva en la convivencia escolar, revisar las prácticas docentes diarias, capacitarse sobre estrategias que mejoren la convivencia entre pares. Para los estudiantes las estrategias resolutivas se enfocaron en la mediación y negociación.

En conclusión, con respecto a los antecedentes para la formulación de la presente investigación, se tiene que la revisión incluyó varios estudios de los cuales aquí se detallaron aquellos que han trabajado con relativa profundidad las variables “Autoestima docente”, “desempeño académico” y “convivencia escolar”. En todos los casos se halló con buen detalle el abordaje de la variable, en cuanto a al tipo de investigación de la que han hecho parte, la conceptualización y forma de hacer la operacionalización.

Tales trabajos aportan una referencia importante del conocimiento y estudio de las categorías, así como elementos claves para tener en cuenta en el momento de orientar el estudio en cuanto a la formulación del problema, el planteamiento de las hipótesis y objetivos de investigación. En ese mismo sentido dan una idea del tipo de resultados que se puede esperar tanto como del nivel de generalidad.

Formulación Del Problema

Los estudios descritos en los antecedentes junto con los que fueron incluidos en el marco de referencia, muestran el abordaje de las categorías incluidas en esta propuesta. En cuanto a la comparación entre la autoestima de los estudiantes, los resultados académicos y también los estudios de autoestima de los docentes en su proceso formativo en comparación con el posterior desarrollo profesional.

La presente propuesta responde a un vacío conceptual e investigativo respecto a la relación entre (a) la autoestima docente (o profesional), (b) el logro académico y (c) la convivencia escolar de los educandos. Dicho vacío puede justificarse en una “revisión sistemática” hecha en dos bases de datos, Scielo y Dialnet, a partir de la cual se encontró que pese a incluir 17 artículos y 69 documentos, respectivamente, ninguna de las

investigaciones consultadas ha abordado de manera explícita, la relación entre las tres variables arriba mencionadas.

Es importante tener en cuenta que el logro académico en la actualidad se dimensiona como la formación integral y ésta implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, que tiende al fortalecimiento en los estudiantes de una personalidad ética, crítica, creativa, solidaria, capaz de interactuar en su entorno. Esto no solo implica la adquisición de conocimiento sino de interiorizar valores que contribuyan en la transformación y mejoramiento de las condiciones sociales. Por esto se pretende identificar relaciones entre el desarrollo de la “autoestima” de los docentes desde cada saber específico y desde su dimensión emocional con respecto al “desempeño académico” de sus educandos en dos dimensiones, logro académico en saberes disciplinares específicos en ciencias sociales y educación física y en la convivencia escolar” la cual hace referencia a las actitudes y comportamientos sociales entre pares y otros actores de la comunidad académica.

El aporte que este proyecto generará frente a un nuevo conocimiento estará en el plano de brindar pautas que vinculen el desarrollo socio-afectivo de los docentes para que propicien crecimiento personal en beneficio colectivo en sus estudiantes, mediante espacios diferentes al aula como la biblioteca, actividades deportivas o difusión artística o psicológica, que contribuya a la prevención de conductas de riesgo entre los docentes y estudiantes. Así mismo, en la medida que se pueda mostrar que el desarrollo personal del docente influye en la “formación integral del estudiante”, los resultados obtenidos se pondrán en función de diseñar una herramienta de formación y desarrollo personal de los docentes de las instituciones Colsubsidio San Vicente y Torquigua.

Con respecto al contexto regional, durante las últimas décadas se ha venido percibiendo un interés creciente por el mejoramiento de la educación en Colombia, sin embargo, son muchas las variables que determinan esa mejoría. Barrera (2012), en su documento referente a la calidad de la educación básica y media en Colombia, hace referencia a que esa mejora está relacionada con diferentes aspectos, uno de ellos sería la cobertura y en este sentido el documento enfatiza en los importantes avances conseguidos al respecto. Sin embargo, también plantea que las mejoras en cuanto a la calidad han sido marginales e inequitativas, por cuanto la política pública no ha podido incidir de manera más efectiva en cinco aspectos determinantes.

1. fortalecimiento de la evaluación de la calidad de la educación;
2. fortalecimiento de la capacidad institucional de los colegios públicos;
3. implementación de la jornada escolar completa;
4. implementación de una política de docentes que permita atraer mejores profesionales y mejorar los instrumentos de evaluación de los docentes;
5. participación del sector privado en la provisión de educación.

Dentro de estas categorías que apuntarían a la calidad de la educación, la presente propuesta aborda el aspecto concerniente al tema de los docentes con la intención de contribuir en el bagaje teórico que soporte la necesidad de generar una política de docentes, en donde se busque atracción de mejores estudiantes a la carrera docente, aumento y mejoramiento de los programas académicos de licenciatura ofrecidos por las universidades, además de fortalecer el estatuto docente mediante introducción de bonificaciones de acuerdo con el desempeño laboral.

Preguntas de investigación

En la medida que el estudio pretende identificar la incidencia de la autoestima de los docentes en la ejecución escolar de los estudiantes, de modo que a su vez pueda contribuir en el bagaje teórico que soporte la identificación de aspectos que apunten a la cualificación de docentes y la construcción de instrumentos para la evaluación de los mismos surge la siguiente pregunta de investigación.

¿Qué relación existe entre la autoestima de docentes que orientan diferentes asignaturas, el logro académico y la convivencia escolar de los estudiantes de grado 3°, en las instituciones educativas Colsubsidio San Vicente y Torquigua de la ciudad de Bogotá?

Justificación

En un proceso de formación permanente como el de la educación formal, en el que los actores que sobresalen son los estudiantes y los docentes, se hace necesario abordar desde diferentes ámbitos como lo son la psicología y la pedagogía, lo concerniente a la autoestima de los docentes, así como a las posibles relaciones que puedan establecerse entre ésta, el logro académico y la convivencia escolar de los educandos. Este ejercicio permitirá a la comunidad educativa de las instituciones Colsubsidio San Vicente y Torquigua, generar estrategias para favorecer el clima organizacional, mejorar en sus procesos académicos para la obtención de mejores resultados desde el inicio del año escolar y de forma tangible abordar herramientas que les ayude a fortalecer los derechos humanos, a tener una influencia positiva en el clima escolar y que los estudiantes adquieran habilidades sociales para afrontar los conflictos que subyacen en el ámbito escolar.

Para la comunidad Gran colombiana, el aporte de esta propuesta se fundamenta desde su misión y visión, buscando que e los estudiantes de postgrado, desde cada una de sus especialidades, sean gestores de cambios sociales basados en los valores de la verdad y la solidaridad, dentro del ámbito de la paz y la participación en comunidades que promuevan su fortalecimiento en el marco de una sociedad cada vez más justa y responsable.

La población que se tomó como objeto de estudio fue la de las Instituciones mencionadas, eligiendo el ciclo 2 que está integrado por los grados terceros, cuartos y quintos, y centrando la atención en el grado tercero ya que este presenta dinámicas diferentes como son el cambio a una cantidad mayor de docentes, el hecho de atender a problemáticas escolares

que los estudiantes deben afrontar para tomar decisiones. Así mismo, en el desarrollo de esta propuesta intervinieron 10 docentes que orientan las asignaturas de física, sociales, educación física, ética y valores, inglés danzas.

Un aspecto fundamental del presente trabajo, una vez revisada la literatura, es el propósito de aportar al vacío conceptual que se evidenció un con respecto a la relación entre (a) la autoestima docente (o profesional), (b) el logro académico y (c) la convivencia escolar de los educandos. Esto como respuesta a la necesidad de explorar otros caminos que permitan explicar el bajo desempeño de los estudiantes colombianos, a así como los problemas de convivencia escolar que enfrenta dicha sociedad.

La presente investigación cobró sentido en la medida que los investigadores están inmersos en la población a estudiar, los recursos requeridos son de fácil consecución y se contó con el apoyo institucional para la implementación de la metodología propuesta. El objeto de estudio apunta a los fines que persiguen las instituciones, los cuales están explícitos en la formulación de sus respectivos PEI “Educación para el desarrollo Humano a partir de la formación para el trabajo”.

La situación de la educación ha sido un punto relevante en Colombia, pero hay que dar una mirada al trasfondo de la misma, es decir, a los docentes, quienes durante largo tiempo han brindado sus conocimientos a niños, adolescentes y adultos y continúan a la vanguardia de los cambios tecnológicos y las dinámicas que imponga este mundo moderno.

Líneas de investigación

La línea de Investigación en **Pedagogía y Educación para la inclusión y la equidad social**, parte del propósito de la Universidad de crear y realizar una cultura superior para lo superior considerada como un proceso de humanización creciente y renovación constante de los más altos valores humanos, vitalizados por el diálogo fecundo entre las disciplinas del saber, para la construcción de las comunidades humanas. Lo cual requiere abrir nuevas temáticas de Investigación pedagógica y cultural con énfasis en la ética de la solidaridad. (Universidad La Gran Colombia, 2015).

El trabajo de las ciencias de la educación cada vez se enfoca más en la formación de estudiantes integrales, entendida esa integralidad como personas que además de manejar conceptos y conocimientos específicos sobre diferentes disciplinas sean capaces de desenvolverse de manera autónoma, crítica y efectiva dentro de un marco de valores que responda a las necesidades propias de la sociedad a la que pertenece.

Partiendo de la premisa anterior, el presente documento, hace el abordaje del desarrollo personal del docente en la formación integral del estudiante, como parte del trabajo de búsqueda de los aspectos que probablemente inciden en el mencionado proceso de humanización creciente y renovación constante de los más altos valores humanos. El objetivo es aportar al trabajo teórico que asigna un valor preponderante a la formación y características del docente en la consecución de logros importantes de los educandos.

Con respecto a la línea primaria de investigación de la facultad **Pensamiento Socio crítico para la construcción significativa y solidaria del conocimiento**, la propuesta tiene

una importancia por hallarse dentro del alcance pretendido de fortalecer permanentemente la excelencia académica de Docentes y Educandos, lo mismo que respecto a promover espacios académicos dentro y fuera de la Universidad la Gran Colombia, en donde se discutan problemáticas relacionadas con la investigación pedagógica y disciplinar, a partir de los referentes misionales de la universidad y los contextos locales, regionales, nacionales e internacionales.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar la relación entre la autoestima del docente, el logro de aprendizaje en ciencias sociales y educación física, y la convivencia escolar de los estudiantes de tercero de primaria en las instituciones educativas Colsubsidio San Vicente y Torquigua de la ciudad de Bogotá

Objetivos específicos

- Identificar el nivel de autoestima de los docentes que orientan las áreas de Ciencias Sociales y de Educación Física, de grado tercero de las instituciones educativas Colsubsidio San Vicente y Torquigua.
- Determinar el logro académico promedio alcanzado por los estudiantes de grado tercero en Ciencias Sociales y Educación Física, durante el primer trimestre del año lectivo 2015.
- Establecer el comportamiento estudiantil de los estudiantes de grado tercero de las instituciones educativas Colsubsidio San Vicente y Torquigua de la ciudad de Bogotá.
- Caracterizar aspectos de la autoestima en el docente que sean incluidos en el diseño de estrategias de formación y planes de mejoramiento profesional en las instituciones educativas Colsubsidio San Vicente y Torquigua de la ciudad de Bogotá.

Marco de Referencia

El planteamiento del problema en cuanto a la autoestima de los docentes y su relación con el logro académico y la convivencia escolar de los estudiantes sugiere el abordaje de dos conceptos, de los cuales, en principio, el documento enfatizará en uno de ellos. La autoestima junto con aquellos mecanismos o instrumentos a través de los cuales se ha logrado hacer aproximaciones o mediciones de la misma, particularmente en educadores. Las otras variables o categorías a la que se hace referencia a lo largo del estudio son el “Logro académico” y la “Convivencia Escolar”

En el orden mencionado se desarrolla la forma en que se han definido estas categorías, diferentes formas de abordarlas y las posibilidades de medición que han sido utilizadas por otros autores. Como el énfasis del presente estudio es está en el aspecto personal del docente se describe con más detalle los aspectos asociados a la medición de la autoestima de los formadores.

Autoestima

En relación con la autoestima como concepto central del estudio, el diccionario de Gómez (1997) la define como la consideración y aprecio que se tiene de nosotros mismos, algunos otros diccionarios un poco más especializados la abordan como la opinión emocional que los individuos tienen de sí mismos y que supera en sus causas la racionalización y la lógica (Consuegra, 2010). Sin embargo, el desarrollo de este trabajo enfatiza en los conceptos de la psicología del desarrollo abordados particularmente por Erikson (1963) en su teoría del desarrollo psicosocial.

El desarrollo para la psicología está definido como el estudio científico de las formas cuantitativas y cualitativas normales en que las personas cambian con el paso del tiempo (Papalia, 1994), tales cambios pueden ser cuantitativos, es decir vistos o evidenciados a través de cantidades, altura, peso o capacidad de desplazamiento en metros. Sin embargo, el estudio del cambio también es cualitativo, el cual es más complejo porque incluye cambios en la naturaleza de las acciones o capacidades.

Dentro del estudio del desarrollo los teóricos han definido al menos tres grandes áreas de estudio que son el desarrollo físico, intelectual (o cognoscitivo) y el desarrollo socioemocional de la personalidad, sin que necesariamente cada uno de estos sea independiente o excluyente, por el contrario, a menudo resultan arbitrarias estas divisiones y casi nunca tienen una división exacta. Una vez planteado ese marco de referencia cobra sentido citar a Bordignon (2005), quien en su desarrollo de los trabajos sobre Erikson (1971) evidenció que esta autoridad en el tema desde un enfoque del desarrollo cognoscitivo y socioemocional trabajó su teoría del desarrollo psicosocial y la construcción del auto concepto en el individuo como el marco general desde el cual se puede hacer la aproximación a la autoestima, concepto a desarrollar en la presente propuesta.

De acuerdo con Papalia (1994), para Erikson (1950) el auto concepto es el sentido de sí mismo y su base es el conocimiento de lo que la persona ha sido y ha hecho, la función es guiar a la persona para decidir lo que hará y será en el futuro. Todo el proceso de construcción del auto concepto se da a lo largo de la vida. Al revisar la literatura es amplia la gama de estudios y trabajos que han abordado esta variable. “El concepto de autoestima se ha secularizado en el sentido de que ya constituye parte del habla popular como un

término casual y ordinario” (Wilhelm, 2011). Sin embargo, aunque son diferentes los abordajes y los aspectos que harían parte de la autoestima, los documentos hasta aquí revisados coinciden en definiciones que apuntan a la autovaloración de la persona y la correspondencia entre su ejecución, su ser real y los estándares a los que aspira.

Es importante continuar con Wilhelm (2011), para referir la aproximación que él hace de lo que sería el profesor o profesora con alta autoestima, aquel evaluado como destacado o competente, a diferencia del que no logra satisfacer las características del modelo que le plantean. Es así como este autor asume que la evaluación docente es una experiencia que va a marcar positiva o negativamente la autoestima de los profesores y profesoras. En ese sentido, el mismo Wilhelm retoma su esquema del 2009 con respecto al planteamiento que una autoestima positiva depende de dimensiones de sentido tales como: **Seguridad**, construida poniendo límites realistas y fomentando el auto respeto y la responsabilidad; **Pertenencia**, desarrollada mediante la aceptación, la relación entre las personas en contextos sociales y personales; **Propósito**, orientado a la fijación de metas; y **Competencia**, la cual es posible mediante la realización de opciones propias y la toma de decisiones, donde la autoevaluación y el reconocimiento de logros son clave.

Millar (2005) trabajó en función de indagar acerca de ¿Cuál es el perfil de autoestima profesional de los docentes de Enseñanza General Básica de la Provincia de Valdivia? Además de las dimensiones y escenarios asociados a la autoestima profesional de los docentes de Enseñanza General Básica de la Provincia. Para tal propósito evaluó a los profesores a través del test de Autoestima Docente de Arzola y Collarte (1992). El test consta de 72 ítems organizados según las tres dimensiones internas con sus respectivos

indicadores: 1) Identidad, grado de aceptación de sí mismo que tiene la persona respecto a su identidad básica 2) Satisfacción, grado de satisfacción que tiene la persona con respecto a la capacidad de modificar o manejar la aceptación de su trabajo 3) Comportamiento, grado de aceptación que tiene la persona con respecto a cómo actúa.

Cada una de estas dimensiones posee 24 ítems, de escalamiento tipo Likert, 12 positivos y 12 negativos, que están redactados en función de cinco escenarios rutinarios del profesor: profesor-alumnos, profesor-pares, profesor-autoridades, profesor-apoderados y vocación.

Logro Académico

Probablemente una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del alumno. Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benítez, Giménez y Osicka, 2000), sin embargo, Jiménez (2000) refiere que “se puede tener una buena capacidad intelectual y una buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado”, ante la disyuntiva y con la perspectiva de que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial es como iniciamos su abordaje.

La complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento

escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos la vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos.

Si partimos de la definición de Jiménez (2000), la cual postula que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”, encontramos que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo, la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa. En el mejor de los casos, si pretendemos conceptualizar el rendimiento académico a partir de su evaluación, es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera como es influido por el grupo de pares, el aula o el propio contexto educativo.

En ese sentido, Cominetti y Ruiz (1997) en su estudio denominado `Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género´ refieren que se necesita conocer qué variables inciden o explican el nivel de distribución de los aprendizajes, los resultados de su investigación plantean que: “las expectativas de familia, docentes y los mismos alumnos con relación a los logros en el aprendizaje reviste especial interés porque pone al descubierto el efecto de un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar beneficiosos o desventajosos en la tarea escolar y sus resultados”, así mismo que “el rendimiento de los alumnos es mejor, cuando los maestros manifiestan que el nivel de desempeño y de comportamientos escolares del grupo son adecuados ”.

En la actualidad existen diversas investigaciones que se dirigen a encontrar explicaciones del bajo rendimiento académico, las cuales van desde estudios exploratorios, descriptivos y correlacionales hasta estudios explicativos; si bien es cierto que resulta una tarea ardua localizar investigaciones específicas que describan o expliquen la naturaleza de las variables asociadas al éxito o fracaso académico, también es verdad que el acervo teórico y bibliográfico para sustentar una investigación de ésta naturaleza resulta enriquecedor; por lo cual se describen a continuación algunas de ellas.

Bricklin y Bricklin, (1988) realizaron una investigación con alumnos de escuela elemental y encontraron que el grado de cooperación y la apariencia física son factores de influencia en los maestros para considerar a los alumnos como más inteligentes y mejores estudiantes y por ende afectar su rendimiento escolar. Por otra parte, Maclure y Davies (1994), en sus estudios sobre capacidad cognitiva en estudiantes, postulan que el desempeño retrasado (escolar) es sólo la capacidad cognitiva manifiesta del alumno en un momento dado, no es una etiqueta para cualquier característica supuestamente estable o inmutable del potencial definitivo del individuo. Asimismo, concluyen que el funcionamiento cognitivo deficiente no está ligado a la cultura ni limitado al aula.

Glasser (1985) en su trabajo con jóvenes que manifestaron conductas antisociales y que fracasaron en sus estudios expone: “no acepto la explicación del fracaso comúnmente reconocida ahora, de que esos jóvenes son producto de una situación social que les impide el éxito. Culpar del fracaso a sus hogares, sus localidades, su cultura, sus antecedentes, su raza o su pobreza, es improcedente, por dos razones: a) exime de responsabilidad personal por el fracaso y b) no reconoce que el éxito en la escuela es potencialmente accesible a

todos los jóvenes. Si los jóvenes pueden adquirir un sentido de responsabilidad suficiente para trabajar de firme en la escuela y si las barreras que se interponen al éxito son retiradas de todas las escuelas, muchas de las condiciones desventajosas pueden ser contrarrestadas”. Finalmente, el autor concluye con una frase para la reflexión de todas aquellas personas involucradas en la educación: “es responsabilidad de la sociedad proporcionar un sistema escolar en el que el éxito sea no sólo posible, sino probable” (Glasser, 1985).

Carbo, Dunn R. y Dunn K. (citados por Markowa y Powell, 1997) han investigado sobre las diferencias en los estilos de aprendizaje desde finales de la década de los 70’s y han demostrado categóricamente que los niños aprenden de distinta manera, y que su rendimiento escolar depende, de que se les enseñe en un estilo que corresponda a su estilo de aprendizaje. De acuerdo con éstos investigadores no existe un estilo que sea mejor que otro; hay muchas aproximaciones distintas, algunas de las cuales son efectivas con ciertos niños e inútiles con otros.

En lo que se refiere al logro académico, éste tipo de variables han sido trabajadas en el contexto educativo en dos categorías fundamentales cada vez más diferenciadas, la que tiene que ver con la ejecución en relación con los diferentes saberes disciplinares y los aspectos propios de la convivencia escolar, que de acuerdo con López (2013) “hace referencia al conjunto de relaciones que se dan mediante la percepción de los actores que integran la institución educativa”.

Entendemos por “logro académico” una categoría que intenta condensar todo aquello que un estudiante alcanza como resultado directo de su exposición a un sistema educativo. Atendiendo a las funciones que normalmente se asignan a los sistemas

educativos, los logros académicos son de muy diverso orden. Posibles dimensiones de logro son: la construcción de conocimientos, el desarrollo de habilidades, la formación de hábitos y actitudes, y la internalización de valores, entre otras (Moreno, 1998). Como se desprende de su definición, el logro académico es una variable de naturaleza individual. Dentro de un sistema educativo dado, un individuo demuestra un cierto nivel de logro en cada una de las dimensiones que el sistema defina como sus objetivos. El nivel se determina, por lo general, por medio de un juicio de valor o evaluación acerca de lo alcanzado por el estudiante, de acuerdo con criterios específicos de logros mínimos que deben ser alcanzados en cada momento de su trayectoria dentro del sistema.

Asumiremos, para lo que compete al presente estudio, que el logro académico está indicado, al menos en parte, por medio de dos tipos de evaluación. El primer tipo corresponde a una evaluación masiva de carácter estándar, realizada por instancias del sistema que no se encuentran involucradas directamente con el proceso pedagógico vivido por el estudiante. El segundo se trata de una evaluación personal y directa, realizada por los profesores, de cada estudiante, la cual hace parte del proceso pedagógico en el aula. Hablaremos brevemente de cada uno de ellos. Con variaciones respecto de las denominaciones específicas de logro académico sobre las que centran su atención, los macroproyectos de evaluación masiva que buscan obtener información general sobre la calidad de un determinado sistema educativo a partir de la construcción de pruebas estandarizadas de logro (logro cognitivo, logro de competencias básicas) y realizan aplicaciones muestrales o censales de las mismas.

Este tipo de proyectos de evaluación tienen en nuestro país una historia bastante reciente. En el plano nacional, está el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (Proyecto Saber del Ministerio de Educación, desde 1992), con aplicaciones periódicas de pruebas de logro a grados que se alternan cada año. En el plano local, tenemos el proyecto de Evaluación de Competencias Básicas de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), el cual, desde 1998, ha venido aplicando pruebas de competencias básicas en lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y, en algunos casos, comprensión y sensibilidad ciudadana, a la totalidad de los estudiantes de los grados 3o 5o 7º y, 9o del sistema educativo de la capital del país.

El rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico (Pérez, Ramón, Sánchez, 2000; Vélez Van, Roa, 2005). Las notas obtenidas, como un indicador que certifica el logro alcanzado, son un indicador preciso y accesible para valorar el rendimiento académico, si se asume que las notas reflejan los logros académicos en los diferentes componentes del aprendizaje, que incluyen aspectos personales, académicos y sociales (Rodríguez, Fita y Torrado, 2004).

No solo en el ámbito de la educación primaria se da a conocer esta importante categoría sino en la Educación Superior. El rendimiento académico de los estudiantes universitarios constituye un factor imprescindible y fundamental para la valoración de la calidad educativa en la enseñanza superior. Cada universidad determina criterios

evaluativos propios, para obtener un promedio ponderado (valoración) de las materias que cursa el estudiante, donde se toman en cuenta elementos como la cantidad de materias, el número de créditos y el valor obtenido en cada una de ellas, que generalmente se denomina “nota de aprovechamiento”. En las calificaciones como medida de los resultados de enseñanza hay que tomar en cuenta que son producto de condicionantes tanto de tipo personal del estudiante, como didácticas del docente, contextuales e institucionales, y que todos estos factores median el resultado académico final. Sin embargo, persisten factores como el determinante personal (motivación, bienestar psicológico, asistencia a clases, aptitudes, sexo); social (contexto socioeconómico, variables demográficas, nivel educativo de los progenitores) e institucional (complejidad en los estudios, ambiente estudiantil, relación estudiante -docente, pruebas específicas). De acuerdo con la investigación realizada por Garbanzo (2007), es importante destacar que el rendimiento académico es un factor de debate en torno a la calidad de la educación, que es imprescindible conocer a fondo los factores que se asocian a esta categoría para que así se pueda hablar de calidad.

Los factores que intervienen en el logro académico forman un sistema complejo, en el que interactúan diferentes tipos de variables. Algunas de ellas están relacionadas con aspectos individuales de los estudiantes (dimensiones afectivo-motivacional, cognitiva, metacognitiva y conductual); otras están centradas en las orientaciones metodológicas que el profesor utiliza en el aula de clase. Además, se encuentran las variables vinculadas a las características del medio socio-cultural y económico de los alumnos (Urquijo, 2002). Identificar y comprender aquellas variables de naturaleza esencialmente educativa, que inciden en el aprendizaje, es uno de los temas a los que la investigación pedagógica ha dedicado especial atención en las últimas décadas (Crozier, 2001).

Aunque hay diferentes formas de abordar las variables concernientes al desempeño académico, en la presente propuesta el logro académico indagará por los resultados en el área de ciencias sociales y educación física durante el primer periodo académico del año lectivo 2015, así mismo la convivencia escolar se refiere al número y tipo de descargos diligenciados en la Coordinación de Convivencia.

Convivencia Escolar

Dentro de estos aspectos se encuentra la variable Convivencia escolar, la que a menudo indaga por la forma en la que los estudiantes se relacionan con sus pares, docentes y otros miembros de la comunidad educativa, pero también con los acuerdos que hacen parte de los manuales de convivencia incluidas en el Proyecto Educativo Institucional.

Sin embargo existen investigaciones relacionadas con la convivencia escolar de los educandos, a pesar de que todos tenemos conciencia de la importancia de las experiencias de vida en el contexto escolar que allí se construyen, los adultos no han visibilizado suficientemente los efectos que este contexto puede tener en el desarrollo socioemocional y cognitivo de los niños (Rodríguez, 2009), ya que habitualmente los adultos a cargo del sistema escolar no cuentan con un paradigma que les permita conceptualizar, visibilizar y evaluar las variables del contexto que están influyendo en los alumnos (Barudy & Dantagnan, 2009; Cyrulnik, 2009).

Hay distintas dimensiones de la convivencia escolar que se relacionan con la percepción de los profesores, los pares, los aspectos organizativos y las condiciones físicas en que se desarrollan las actividades escolares. Al hablar de convivencia escolar nos referimos tanto a la percepción que los niños y jóvenes tienen de su contexto escolar, como

a la que tienen los profesores de su entorno laboral (Arón & Milicic, 2000). Como plantean Garay & Gezmet (2001), una parte importante de la convivencia social en el contexto escolar está organizada por los adultos a cargo del sistema: El encuadre, y los directivos y docentes, es decir, los adultos en la institución, deben garantizar el funcionamiento normal de las tramas de relaciones pedagógicas y de vínculos intersubjetivos. Deben existir condiciones y reglas claras. Garantías de confianza y solidaridad, de seguridad y preservación para que el proceso educativo sea posible; debe haber un Orden, valores y principios; una Ley que organice las tramas de modo que posibilite el crecimiento y desarrollo (pp. 98-99).

Los factores que se relacionan en una convivencia social positiva son: ambiente físico apropiado, actividades variadas y entretenidas, comunicación respetuosa entre profesores y alumnos, y entre compañeros, capacidad de escucharse unos a otros, y capacidad de valorarse mutuamente. Un clima social positivo es también aquel en que las personas son sensibles a las situaciones difíciles que puedan estar atravesando los demás, y son capaces de dar apoyo emocional (Berger & Lisboa, 2009; Milicic, Arón & Pesce, 2003). Las características de la convivencia social permiten describirlos como nutritivos o tóxicos (Arón & Milicic, 1999). Las siguientes son las características de una convivencia social nutritiva: • Percepción de un clima de justicia. • Reconocimiento. • Predominio de la valoración positiva. • Tolerancia a los errores. • Sensación de ser alguien valioso. • Sentido de pertenencia. • Conocimiento de las normas y consecuencias de su transgresión. • Flexibilidad de las normas. Por otra parte, se pueden describir las siguientes características de un clima social tóxico: • Percepción de injusticia. • Ausencia de reconocimiento y/o descalificación. • Predominio de la crítica. • Sobre focalización en los errores. • Sensación

de ser invisible. • Sensación de marginalidad, de no pertenencia. • Desconocimiento y arbitrariedad en las normas, y desconocimiento de las consecuencias de su transgresión. • Rigidez de las normas.

La convivencia en los centros educativos constituye un bien común que debe ser preservado. Los conflictos que la erosionan nos implican a todos. La información ofrece un marco de reflexión y unas pautas de trabajo orientadas a la prevención y mejora. Para ello, analiza la convivencia, así como las diferentes conductas conflictivas presentes en el aula, proponiendo unos parámetros de actuación centrados en el conocimiento del centro y los estudiantes, el trabajo en equipo, las normas de relación, las estrategias comunicativas y el estudio diferenciado de los problemas conductuales del alumnado.

Podemos valorar el estado de convivencia de los centros educativos atendiendo al conjunto de conductas conflictivas presentes en el mismo. Los docentes son conscientes del incremento paulatino de los problemas de convivencia. Por ejemplo: conductas desajustadas, falta de respeto, destrozos del material, desinterés por el trabajo, desfase curricular, dificultad para seguir los ritmos, absentismo, comportamientos machistas y de acoso sobre los más débiles, etc. Zabala (2001) esboza algunas causas que inciden en el desarrollo de la convivencia: - Causas personales del alumnado que hace que no se adapte a las circunstancias escolares y curriculares. - Causas sociales debido a un mayor pluralismo social, mayor permisividad. - Causas familiares: falta de compromiso educativo. La regulación de la convivencia en los centros escolares depende del desarrollo de una política cultural que fomente valores de justicia, participación, respeto y consenso, defendidos por todos los miembros de la comunidad educativa.

Casamayor (2002) presenta algunas pautas para guiar el cambio cultural: - Determinar los valores que se quieren potenciar. - Conocer y analizar de forma permanente, las exigencias cambiantes del entorno y funcionamiento interno del centro. - Crear nuevas costumbres, rituales que reemplacen a los que no son congruentes con aquellos valores. - Promover procesos de participación. Este conjunto de normas determina el procedimiento que nos permite personalizar y buscar, entre las opiniones que tenemos, aquellas que son más favorecedoras para el proceso educativo de los estudiantes. Se ha tener en cuenta tanto al alumno/a o alumnos/as que incumplen las normas de convivencia como al resto que directa o indirectamente le afecta.

Como reflexiones sugieren un cambio de mentalidad necesita de un profesorado activo, transformador y creativo y, de una administración educativa que revolucione las propuestas actuales para apostar por una flexibilización de las estructuras organizativas de las instituciones escolares. Atrás deben quedar los horarios rígidos, las aulas masificadas, la agrupación exclusiva de los alumnos/as por edades, la organización espacial del aula, los procesos comunicativos basados en la exposición oral y magistral del tema, las metodologías aparentemente activas y participativas, así como la distribución inadecuada de tiempos y recursos.

Según algunos autores (Magendzo, Toledo y Rosenfeld, 2004; Fernández, 2003; Magendzo y Donoso, 2000), la violencia escolar se refiere a toda situación de agresión, abuso o maltrato que realiza una persona o grupo. Pueden ser discursos sobre otra persona o grupo de personas que se expresan tanto entre adultos, entre pares y entre adultos, jóvenes y niños. Es importante tener presente que, si bien las conductas agresivas son propias de

toda especie animal, la violencia no es natural, sino que emerge desde un contexto social y es aprendida. Es así como se pueden reconocer dentro de los hechos violentos: las bromas, los juegos rudos, el autoritarismo, la discriminación, la intimidación o bullying en la escuela.

Por otro lado, podemos ver que las causas o procesos relacionados con la convivencia en la escuela van más allá del problema vivenciado por el o los alumnos o la comunidad educativa, sino que comprometen los valores, costumbres e interacciones de una cultura. Por ende, para disminuir la violencia escolar es importante intervenir con toda la comunidad escolar, incluyendo a los apoderados y los sectores aledaños a la escuela, y promover desde este contexto una convivencia escolar que genere una interrelación positiva y constructiva entre todos los participantes, promoviendo el ethos o cultura escolar y generando espacios de discusión y construcción de soluciones que permitan aprender de los conflictos, superándolos en conjunto como un desafío más del proceso de enseñar y aprender.

Para comprender la situación de la violencia en las escuelas, se revisaron investigaciones que apuntan a diversas variables que serían significativas y que estarían vinculadas a los conflictos que surgen principalmente entre pares. Por ejemplo, según Ruiz (2005), la violencia en la escuela emerge más allá del contexto educativo, y es parte y consecuencia de un contexto global tanto a nivel político como cultural. Por ejemplo, se promueve de parte de los medios de comunicación la ventaja del control de las instituciones privadas y el consumo de elementos que generen una sensación de seguridad frente a un peligro, que la mayoría de las veces se crea desde estos mismos medios, generando estados

psicológicos colectivos de inseguridad que pueden activar el uso y justificación de la violencia como modo de defensa de ciertos individuos ante situaciones que se ven como nocivas para el bienestar individual.

Además, la sociedad se ve más expuesta a estrategias y modelos políticos que cada vez justifican la violencia como el modo necesario para conseguir sus fines, incluyendo la paz mundial. Araos y Correa (2004) muestran que existen factores de riesgo y factores protectores que promueven o impiden las situaciones violentas en los establecimientos escolares. Dentro de los factores de riesgo se reconocen las dinámicas internas de la escuela que aumentan y reproducen procesos de victimización y, por otro lado, se reconocen como factores protectores las dinámicas internas de la escuela que disminuyen la reproducción de comportamientos violentos. En este mismo sentido, Ramírez y Justicia (2006) estudiaron a 527 estudiantes de dos centros educativos de la ciudad de Ceuta, España, y comprobaron que tanto víctimas como victimarios de violencia escolar entre pares presentaban comportamientos problemáticos y des adaptativos en la convivencia escolar, en los cuales sobresalen en primera instancia el bajo rendimiento académico y la falta de disciplina en la sala de clases y, en segundo lugar, las conductas agresivas hacia los pares y la falta de habilidades de comunicación en el grupo.

Como discusión frente a los resultados indican que la instancia del diálogo y la posibilidad de proponerse metas y aprender estrategias de resolución de conflictos son prioritarias en este contexto escolar. Sin embargo, antes de intervenir, se hace necesario indagar en otros aspectos que emergen como transversales en el estudio y al parecer estarían asociados a la convivencia y violencia escolar, tal como serían las situaciones de violencia

a nivel familiar y de la comunidad en la cual viven los jóvenes, las presiones sociales a que se ven expuestos los estudiantes que egresan de las instituciones, las diferencias individuales y evolutivas, las características de la convivencia y cultura escolar, y la relación maestro-estudiante, teniendo presente que estas representaciones se construyeron en un momento histórico propio del grupo de adolescentes consultados, pero que de todas maneras nos entregan elementos significativos que permitirán indagar con mayor profundidad las interacciones cotidianas que emergen en la convivencia de las comunidades educativas.

Metodología

Tipo de estudio.

El tipo de metodología que se abordó en la investigación corresponde a un estudio exploratorio de corte descriptivo. Se trabajó un diseño no experimental transaccional; para el desarrollo de la estrategia metodológica se abordaron autores como Paramo, (2008), Hernández (2010); Pardinás (1982, 1998); Tamayo y Tamayo (2002). En consecuencia el estudio consistió en hacer mediciones acerca del desarrollo personal del docente “autoestima” en el desempeño laboral, hacer el seguimiento, registro y análisis de los resultados en el proceso académico de los estudiantes de grado tercero durante el primer periodo académico de los colegios Colsubsidio San Vicente y Torquigua en las localidades 4 y 10 de la ciudad de Bogotá, así como el seguimiento y registro de las situaciones importantes asociadas a la convivencia escolar de estos mismos estudiantes.

El enfoque es cuantitativo; el proceso de recolección de la información corresponde a técnicas de tipo primario a partir de los objetivos de la propuesta. Con respecto a la identificación del nivel de autoestima de los docentes se explicó a los profesores el objetivo del estudio y una vez dieron su consentimiento se administró de manera individual el test de Autoestima Docente de Arzola y Collarte (1992). Como se refirió en los antecedentes teóricos Miller (2005) aplicó este instrumento a profesores de la provincia de Valdivia en Chile, encontrándolo muy completo en la medida que el test consta de 72 ítems organizados según las tres dimensiones internas con sus respectivos indicadores: 1) Identidad, grado de aceptación de sí mismo que tiene la persona respecto a su identidad básica 2) Satisfacción, grado de satisfacción que tiene la persona con respecto a la capacidad de modificar o manejar la aceptación de su trabajo 3) Comportamiento, grado de aceptación que tiene la persona con respecto a cómo actúa.

Cada una de estas dimensiones posee 24 ítems, de escalamiento tipo Likert, 12 positivos y 12 negativos, que están redactados en función de cinco escenarios rutinarios del profesor: profesor-alumnos, profesor-pares, profesor-autoridades, profesor-apoderados y vocación.

Con respecto a determinar el logro académico alcanzado por los estudiantes de grado tercero en ciencias sociales y educación física, durante el primer trimestre del año lectivo 2015, se relacionó la información proveniente de las coordinaciones las respectivas instituciones en planillas diseñadas para tal efecto. A la hora de establecer el comportamiento o la convivencia de los estudiantes de grado tercero, se consolidó el

número de remisiones hechas a la coordinación de convivencia para rendir descargos sobre situaciones de conflicto tipo II y III, también en fichas de registro.

Población y muestra.

La población de este estudio estuvo compuesta por estudiantes y docentes de dos instituciones oficiales de modalidad académica y de carácter mixto, jornada única en las localidades 4 (San Cristóbal) y 10 (Engativá), respectivamente; Colsubsidio San Vicente y Colsubsidio Torquigua, cada una constituida por 2200 y 2300 estudiantes, que confluyen en los estratos 0, 1, 2 y 3, de Bogotá.

La muestra se determinó por la totalidad de los estudiantes de grado tercero de las dos instituciones; en los colegios San Vicente 129 educandos y 211 en Torquigua, organizados en tres y cinco grupos para un total de 340 educandos, cuya edad promedio oscilaba entre los 8 y 10 años; siendo orientados por el director de grupo, docentes de diferentes áreas académicas y los de apoyo. En cuanto a la muestra de los docentes se tomó de referencia a 10 educadores que se encontraban organizados en los núcleos de Economía y sociedad; Ciencia y Tecnología y de Comunicación y expresión. Por su parte, el tiempo en que dichos docentes llevaban ejerciendo su profesión se ubicó en un rango de 5 a 15 años.

Para el desarrollo de la propuesta en lo correspondiente a los maestros la muestra fue no probabilística, se tomaron del Colegio Colsubsidio San Vicente 3 educadores y del Colegio Colsubsidio Torquigua 5. Siendo estos los respectivos profesores guías de grupo de los grados tercero, junto con el profesor que orienta Educación física en cada colegio.

Esto nos permitió realizar la respectiva indagación y concluir con los resultados frente al estudio.

Variables

Para Hernández (1994) una variable es una propiedad que puede variar y su variación es susceptible de medirse, para el propósito del estudio en los estudiantes y profesores de las instituciones abordadas, las variables de las que se hicieron mediciones con la intencionalidad de lograr los objetivos de la investigación fueron variables psicológicas; autoestima docente, convivencia escolar y una variable sociológica el logro académico. En el apartado de la población y muestra se hace referencia a otras variables sociológicas con el propósito de describir algunas características de los estudiantes y maestros, sin embargo, las variables del estudio son las que se mencionaron y que a continuación se detallan en cuanto a los valores y niveles de medición con los que se analizaron los datos.

Autoestima docente

Como ya se ha referido para hacer la medición de ésta variable se utilizó el test de Autoestima Docente de Arzola y Collarte (1992), tomado de (A. Miller 2005). El test consta de 72 ítems organizados según las tres dimensiones internas con sus respectivos indicadores:

- 1) Identidad, grado de aceptación de sí mismo que tiene la persona respecto a su identidad básica

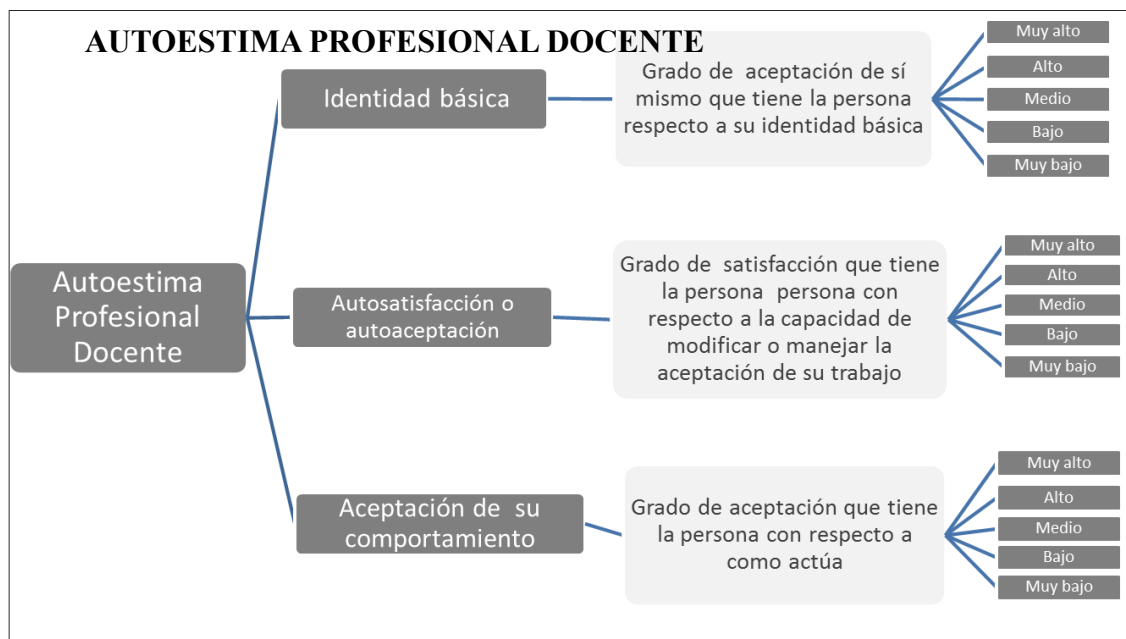
2) Satisfacción, grado de satisfacción que tiene la persona con respecto a la capacidad de modificar o manejar la aceptación de su trabajo

3) Comportamiento, grado de aceptación que tiene la persona con respecto a cómo actúa

Cada una de estas dimensiones posee 24 ítems, de escalamiento tipo Likert, 12 positivos y 12 negativos, que están redactados en función de cinco escenarios rutinarios del profesor: profesor-alumnos, profesor-pares, profesor-autoridades, profesor-apoderados y, vocación. **ANEXO 1.**

Este test una vez calificado permite tener una puntuación entre uno y cinco para cada maestro en donde un puntaje alto indica que el docente tiene una alta autoestima y viceversa, esto para cada dimensión; sin embargo, los datos que se muestran en el consolidado corresponden al puntaje o valoración total de la autoestima de cada docente.

Gráfico 1



Logro académico

La medición de la variable “logro académico” se obtuvo mediante el sistema institucional de evaluación de estudiantes de los colegios, el cual integra elementos como la observación, la reflexión, el análisis, la sistematización y registro de datos a partir de los eventos propios de la ejecución de cada estudiante, teniendo en cuenta los criterios de evaluación que también corresponden a tres dimensiones:

Saber saber: (Conceptual), Saber hacer: (Aplicación del conocimiento) Saber ser: (actitudes y comportamientos en relación con el tipo de conocimiento).

La asignación de valores se da en relación con una escala de con cuatro niveles: Desempeño Superior (S), Desempeño Alto (A), Desempeño Básico (B), y Desempeño Bajo (Bj). Esta variable asume un nivel de medición de intervalo por cuanto se asignó un valor numérico a cada categoría de la escala, así:

S	5	A	4	B	3	Bj	1- 2
----------	---	----------	---	----------	---	-----------	---------

La medición del desempeño académico se realizó durante el primer periodo académico, el cual corresponde a un trimestre de 14 semanas, comprendido entre febrero y abril de 2015. Una vez obtenidas las valoraciones de todos los estudiantes de cada curso de procedió a obtener el promedio del curso y así tener la valoración a relacionar con la autoestima del respectivo docente.

Convivencia escolar

En el contexto de la presente investigación, la variable de la convivencia escolar correspondió al número de remisiones que hizo cada profesor durante el primer periodo

académico a la coordinación de convivencia por situaciones de conflicto tipo I y tipo II de acuerdo con Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Dicho sistema prevé una ruta de atención con tres componentes; de promoción, prevención y atención. La medición en este caso correspondió al componente de atención en las situaciones en las que es necesaria la intervención de la coordinación de convivencia con el fin de asistir a los estudiantes remitidos junto con las personas de la comunidad académica involucradas.

El nivel de medición asumido es de intervalo con puntuaciones que podían estar entre cero y treinta y cinco que corresponde al mayor número de estudiantes de cada curso, este valor dependió también de las veces que fue remitido cada uno, entre más bajo el puntaje, mejor indicador de convivencia escolar y viceversa.

Técnicas e instrumentos para recolectar y analizar información.

Con respecto a identificar el nivel de autoestima de los docentes que orientan el grado tercero de las instituciones educativas Colsubsidio San Vicente y Torquigua. Se midió el nivel de autoestima de todos los profesores según la propuesta planteada, quienes como requisito de ingreso a la institución cumplen con criterios de experiencia mínima laboral en el cargo docente de dos años y título profesional en el área de pedagogía. Se administró el test de Autoestima Docente de Arzola y Collarte (1992), tomado de (A. Miller 2005) instrumento de aplicación individual que consta de 72 preguntas tipo Likert. El instrumento se adaptó en una presentación sencilla de tres páginas, con un encabezado y las instrucciones precisas para responder el cuestionario, que como ya se mencionó indaga por tres dimensiones de la autoestima del profesor. Con los datos brutos se codificó cada ítem de manera que se obtuviera la valoración de cada una de las tres dimensiones y al promediar las tres, obtener un valor único de cada docente. Dicho puntaje asumió un valor entre 1 y 5 donde un puntaje alto correspondió a una alta autoestima. *ANEXO 1*.

Para determinar el logro académico alcanzado por los estudiantes de grado tercero en ciencias sociales y educación física, durante el primer trimestre del año lectivo 2015, se solicitó a la secretaría académica de las respectivas instituciones el consolidado de la información del desempeño académico durante el transcurso del primer trimestre, el instrumento que se utilizó fue una rejilla que permitió organizar de forma consecuente y con respecto a la escala nacional (bajo, básico, alto, superior) los resultados de todos los docentes, haciendo hincapié en las áreas propuestas.

Los criterios de evaluación propendieron al desarrollo de competencias y estándares de calidad. Están determinados por los acuerdos que se establecen en las instituciones respecto al desempeño de los estudiantes en los aspectos: Saber-Saber (conceptual), Saber-Hacer (aplicación del conocimiento) y Saber-Ser (actitudes y comportamientos), que se encuentran definidos en la matriz de evaluación general de la institución. Donde se especifica la escala de valoración. **ANEXO 2**

A la hora de establecer el comportamiento o la convivencia de los estudiantes de grado tercero, de las instituciones educativas Colsubsidio San Vicente y Torquigua de la ciudad de Bogotá, se consolidó el número de llamados a la coordinación de convivencia para rendir descargos sobre situaciones de conflicto tipo I, y II, que se desarrolla en el Sistema Nacional de Convivencia Escolar; contemplado en la ley 1620, reglamentada por el decreto 1965 de 2013, que establece el sistema de Convivencia Escolar y de formación para los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que se rige bajo los principios de participación, corresponsabilidad, autonomía, diversidad e integralidad, que a su vez establece la prevención, detección, atención y seguimiento de los casos de violencia escolar y mejoramiento del clima escolar. Haciendo un reporte oportuno de los casos presentados y siguiendo la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar. Allí se hace una identificación de las situaciones que afectan la convivencia y que deberán ser remitidas al Comité escolar por parte de cualquier miembro de la comunidad educativa con apoyo del Manual de Convivencia; mediante la implementación de los protocolos internos del establecimiento educativo. Los protocolos específicos según la tipificación de las situaciones se presentan de acuerdo al Decreto 1965 de 2013 **ANEXO 3**.

Para clasificar la situación se realizó primero la descripción de ésta, teniendo en cuenta las siguientes acciones:

Incluir la versión de la persona o personas afectadas por medio de entrevistas individuales. Incluir la versión del agresor (o la de todos ellos, si es el caso) por medio de entrevistas individuales. Incluir la versión de los observadores. Conocer quiénes son todas las personas involucradas. Conocer qué tan repetida ha sido la situación (si es la primera vez o si ya ha sucedido en distintas ocasiones). Teniendo en cuenta estas disposiciones se validaron los documentos y rejillas presentados en esta investigación.

Resultados y discusión

Los datos que se presentan a continuación siguen el orden de la consecución de los objetivos específicos del estudio y por consiguiente del objetivo general. En ese sentido, respecto a identificar el nivel de autoestima de los docentes que orientan las áreas de Sociales y de educación física, además de los que orientan otras asignaturas, los resultados se muestran en las tablas 1 y 2. En la columna correspondiente al área se muestra el saber que orienta, en tanto que el curso hace referencia al grupo en cada colegio acompañado de la letra inicial de la respectiva institución (S) San Vicente y (T) Torquigua.

Tabla 1. Nivel de Autoestima de los docentes

Autoestima Docentes			
No	Área	Curso	Autoestima Docentes
1	Sociales	3A S	4,5
2	Sociales	3B S	5
3	Sociales	3C S	4,5
4	Otras	3A T	4,3
5	Sociales	3B T	4,2
6	Otras	3C T	3,7
7	otras	3D T	4,3
8	otras	3E T	4,4
9	Educación física	Apoyo	3.9
10	Educación física	Apoyo	3.8
Promedio			4,26 S = 0,38

Tabla 2. Dimensiones del Autoestima

Dimensiones de autoestima por docente					
No	Curso	Identidad,	Satisfacción	Comportamiento	Autoestima
1	3A S	4,7	4,6	4,2	4,5
2	3B S	5	5	5	5
3	3C S	4,6	4,7	4,4	4,5
4	3A T	4,3	4,4	4,2	4,3
5	3B T	4,1	4,3	4,2	4,2
6	3C T	3,6	3,9	3,7	3,7
7	3D T	4,5	4,3	4,1	4,3
8	3E T	4,7	4,6	3,9	4,4
9	Apoyo	4,5	3,5	3,9	3,9
10	Apoyo	3,6	3,8	4	3,8
Promedio		4,36 S= 0.46	4,31 S= 0.45	4,16 S=0.35	4,26 S=0.38

Parte de la identificación del nivel de autoestima incluyó evidenciar para cada maestro el nivel de autoestima en cada una de las dimensiones que el instrumento permite. Los datos de las dos tablas permiten evidenciar que el nivel de autoestima resultante en el grupo de profesores evaluado es relativamente alto, el promedio fue **4.26** en una escala de 1 a 5, adicionalmente se evidencia un comportamiento bastante homogéneo de los datos especialmente respecto a las puntuaciones obtenidas en las diferentes dimensiones que evalúa el test, sin embargo, estos aspectos se analizan más detalladamente en el análisis de las medidas de tendencia central.

El objetivo concerniente a determinar el logro académico promedio alcanzado por los estudiantes de grado tercero en Ciencias Sociales y Educación Física, durante el primer trimestre del año lectivo 2015, se describe en la Tabla N 3.

Tabla 3. Logro Académico Promedio.

Logro Académico Sociales y educación física			
No	Curso	L. Académico C. Sociales	L. Académico Ed. Física
1	3A S	3,1	3,3
2	3B S	3,5	3,7
3	3C S	2,8	3,1
4	3A T	2,8	3,3
5	3B T	3,2	3,5
6	3C T	3,1	3,3
7	3D T	2,8	3,2
8	3E T	2,5	3,3
Promedio		2,975 S = 0.31	3,337 S = 0.19

A diferencia de la autoestima, los puntajes del rendimiento académico obtenido por los estudiantes para el primer periodo reflejan un nivel intermedio en la escala valorativa de referencia. De acuerdo con la escala de evaluación de las instituciones de Colsubsidio, los datos estarían alrededor de los niveles básicos de promoción **2,975**, especialmente en ciencias sociales, en educación física se hallan un poco por encima **3,337** del mencionado nivel.

La tabla 4. Muestra la descripción del comportamiento estudiantil por curso de los niños incluido en el estudio en términos del número de remisiones a la coordinación de convivencia para efectos de atender situaciones tipo I y II.

Tabla.4 Convivencia Escolar de los Educandos

Convivencia escolar		
No	Curso	No de remisiones
1	3A S	2
2	3B S	4
3	3C S	10
4	3A T	6
5	3B T	5
6	3C T	4
7	3D T	6
8	3E T	7
Promedio		5.5 S= 2.43

Tabla 5. Datos estadísticos

Medidas de tendencia central					
Variable	Media	Mediana	Moda	varianza	Desviación S
Aut. docentes	4,26	4,3	4,3	0,14933333	0,3864
R.A.Sociales	2,975	2,95	2,8	0,09642857	0,31
R.A. Ed. Física	3,3375	3,3	3,3	0,03410714	0,19
Remisiones	5,5	5,5	4	5,71428571	2,43

Como ya se mencionó, estos datos dejan ver cómo hay una diferencia importante en cuanto al nivel promedio obtenido por los maestros en su autoestima **4,26** en comparación con la ejecución académica de los estudiantes 2.97 y **3.33** en ciencias sociales y educación física respectivamente. En relación con las desviaciones estándar, en las tres primeras variables estas desviaciones son muy bajas **0.38 0.31 y 0.19** el comportamiento de estos datos indica que los grupos evaluados son muy homogéneos con respecto a la variable evaluada y que en los tres casos los datos se ubicaron alrededor de la media. No tanto así el comportamiento estudiantil a partir de las remisiones: $S = 2.43$.

Relación entre autoestima, logro académico y convivencia escolar

Pese a que la investigación es un estudio descriptivo, el objetivo general se planteó en términos de la relación entre tres variables a partir de la evaluación de las mismas. Sin embargo, no se pensó en un diseño correlacional por el bajo nivel de generalidad o extrapolación de los datos resultantes de la correlación debido al escaso número de estudiantes y maestros evaluados. Pese a lo anterior, y respondiendo al propósito de describir el comportamiento de las variables del estudio en ese contexto particular, se hizo el análisis de los datos en términos de las correlaciones propuestas en el objetivo general.

La tabla 6. Contiene los valores correspondientes a los índices de correlación planteados entre las tres variables

Tabla 6. Correlación de las Variables.

Correlación entre autoestima y ciencias sociales, educación física y convivencia escolar							
No	Curso	Autoestima	Sociales	Autoestima	E. Física	Autoestima	Convivencia
1	3A S	4,5	3,1	4,5	3,3	4,5	2
2	3B S	5	3,5	5	3,7	5	4
3	3C S	4,5	2,8	4,5	3,1	4,5	10
4	3A T	4,3	2,8	4,3	3,3	4,3	6
5	3B T	4,2	3,2	4,2	3,5	4,2	5
6	3C T	3,7	3,1	3,7	3,3	3,7	4
7	3D T	4,3	2,8	4,3	3,2	4,3	6
8	3E T	4,4	2,5	4,4	3,3	4,4	7
Coefficiente correlación			0,26984		0,42970		0,04124

Los valores consignados en la tabla permiten evidenciar algunos niveles de correlación particularmente en el caso del logro académico y la autoestima, con respecto a

la convivencia escolar el nivel de correlación resultante es bajo. La relación más alta se evidenció entre la autoestima y el logro académico en educación física **0,429** es decir que se halló una correlación moderada, seguida por una correlación baja entre la autoestima y el logro en ciencias sociales **0,269**, en los dos casos la relación es positiva, eso indica que en la medida que el nivel de autoestima del maestro aumenta el nivel de logro académico de sus estudiantes también se incrementa, aunque en mayor proporción en educación física que en ciencias sociales. Con respecto a la convivencia escolar el índice de correlación es el más bajo **0,041** para una correlación casi nula, aunque también positiva.

Los resultados se precisan interesantes con respecto al nivel de autoestima exhibido por los formadores de las dos instituciones, pues plantean inquietudes acerca de la posibilidad de evidenciar en qué medida el tipo de selección-formación y/o capacitación ejercida en las instituciones de Colsubsidio genera un perfil de maestro con ciertas características, o si por el contrario, al aplicar el instrumento en más de dos instituciones se obtiene datos con diferencias significativas.

En cuanto al rendimiento académico (como se mencionó en los antecedentes y en el marco referencial) es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende Pérez, Ramón, Sánchez (2000) y, por otra parte, es medido a través de las notas obtenidas, como un indicador que certifica el logro alcanzado, indicador preciso y accesible para valorar el rendimiento académico (Rodríguez, Fita, Torrado, 2004).

Sin embargo, en los resultados el nivel académico evidenciado por los estudiantes, especialmente en ciencias sociales, es bastante bajo para los niveles de promoción que se dan en estos escolares, sugiriendo que se puede orientar el estudio con el rendimiento

académico medido a lo largo del periodo lectivo y así disminuir un poco la brecha entre resultados de autoestima y rendimiento académico, además de controlar algunas variables como el proceso de adaptación que sufre el estudiante justo en el primer periodo y que incide en esa ejecución académica.

En la medida que los datos provenientes de las tres dimensiones de autoestima que evaluó el instrumento, en el promedio general se halló coherencia entre las tres dimensiones, no sucede lo mismo en las valoraciones de algunos maestros. Vale la pena insistir en la posibilidad de hacer un trabajo estadístico más formal en el país a la hora de validar un instrumento que permita evaluar la variable autoestima, debido a que no hay otros referentes locales que permitan hacer ese ejercicio, sin mencionar el planteamiento de Ortega P. (2001) en cuanto que “en el estudio de la autoestima aún no está todo dicho. Sucesivas investigaciones nos irán aportando elementos nuevos que delimiten mejor el concepto y estructura de la autoestima”.

Conclusiones y recomendaciones

Al inicio de este estudio se planteó como objetivo general, analizar la relación entre la autoestima del docente, el logro de aprendizaje en ciencias sociales y educación física, y la convivencia escolar de los estudiantes de tercero de primaria en las instituciones educativas Colsubsidio San Vicente y Torquigua de la ciudad de Bogotá. La revisión en cuanto a la literatura sobre los temas expuestos se manifiesta desde un vacío conceptual sobre la relación que existe entre estas tres variables.

De acuerdo con lo expuesto en el marco teórico y en los antecedentes, se han realizado varios estudios o investigaciones que están en función de los temas que se abordaron, es decir, en cuanto al autoestima el test de Arzola y Collarte valida el desarrollo del instrumento en el contexto próximo a las instituciones en las que se implementó para demostrar cómo se fundamenta la autoestima de los docentes y qué implicaciones pueden darse frente a otros aspectos. Para Erikson (1950) el auto concepto es el sentido de sí mismo y su base es el conocimiento de lo que la persona ha sido y ha hecho, la función es guiar a la persona para decidir lo que hará y será en el futuro. Esto implica que es importante conocer cómo es la autoestima de cada persona y cómo puede mejorar a nivel personal y social sus dinámicas diarias.

En lo concerniente a los aspectos de confiabilidad y validez de la información recogida, el ejercicio se hizo siguiendo las orientaciones de Páramo y Otálvaro (2006) alrededor de utilizar técnicas con las que el investigador se sienta cómodo, además de entenderlas y hacer los ajustes pertinentes para que sea bien aplicada a la población a la que se dirige. No obstante, resulta desalentador la dificultad para hallar un instrumento estandarizado y validado en el contexto local para medir autoestima docente, pero a la vez retador en la medida que surge como una gran oportunidad de investigación.

Al respecto, cabe mencionar que en el país no se ha implementado un instrumento que evalúe este proceso en los docentes colombianos, razón por la cual sería de vital importancia su ejecución para apropiarse del concepto de autoestima profesional y determinar la forma en que puede incidir en la calidad de la educación.

En cuanto al logro académico se vislumbra que el estilo y las estrategias pueden definirse como las preferencias que tienen los estudiantes a la hora de procesar información y enfrentarse a una tarea de aprendizaje en distintos contextos (Alonso, Gallego y Honey, 2000; Honey y Mumford, (1992). Sin embargo, intervienen muchos factores que evidencian que la relación entre los estudiantes y los docentes se desarrolla en función de la escolaridad y de los resultados en los que se destaque el educando, aunque los docentes tendrían que ocuparse fundamentalmente como un compañero activo en el proceso enseñanza aprendizaje. Las notas obtenidas, como un indicador que certifica el logro alcanzado, son un indicador preciso y accesible para valorar el rendimiento académico, si se asume que las notas reflejan los logros académicos en los diferentes componentes del aprendizaje, que incluyen aspectos personales, académicos y sociales (Rodríguez, Fita, Torrado, 2004).

Los resultados académicos en este contexto se miden de acuerdo con los parámetros establecidos por el MEN, como lo son las pruebas Saber 3°, 5° y 9°, una evaluación censal que permite conocer los resultados de una forma generalizada pero que no permiten dar cuenta de forma específica si los resultados académicos o los aprendizajes fueron óptimos realmente. Sin embargo en relación con los resultados del estudio resultan consistentes con los obtenidos por Reyes (2014) en el sentido de hallar evidencia de los efectos directos y significativos de los factores personal y escolar sobre el desempeño, y una correlación significativa entre los primeros. Sin embargo entre los factores personales de los estudiantes que este autor contempla en el estudio, sólo apuntan a las expectativas del entorno dentro de las cuales estarían las del profesor, más no una referencia directa a la autoestima del maestro.

Los antecedentes revisados con respecto al logro académico no detallan aspectos puntuales acerca de las diferencias entre el logro en unas áreas en comparación con otras. Sin embargo vale la pena explorar las diferencias encontradas en la correlación moderada hallada entre la autoestima docente y el logro en educación física y a su vez la correlación baja en ciencias sociales. En la medida que el estudio es exploratorio no permite tener datos más concluyentes, pero sí da línea para seguir indagando y formular preguntas e hipótesis acerca de la manera como la autoestima del maestro se relaciona con el aprendizaje de diferentes áreas del conocimiento en sus educandos.

De acuerdo con los resultados una de las preguntas que surgen es ¿Por qué el índice de correlación entre “autoestima” y “convivencia escolar” fue tan bajo? Al respecto es

importante destacar que tanto los antecedentes como los referentes teóricos en su mayoría insisten en que la convivencia escolar es una variable que depende de muchos factores.

Para (Ministerio de Educación [MINE-DUC], 2006) llegar a disminuir el problema de la violencia escolar, era necesario la participación de la comunidad escolar en establecer normas de respeto en los establecimientos escolares que incluyeran las relaciones entre alumnos/as, profesores/as, directivos/as, administrativos/as y personal de salud escolar. López (2013) planteó que la realidad de la escuela está marcada por la dinámica que se genera entre los miembros de la comunidad educativa. Cid (2008) logró establecer que entre los factores que se relacionan con la agresión escolar están los de tipo individual, familiar, escolar y del ambiente. En esa medida es probable que la autoestima del docente como variable con respecto a la convivencia escolar sea un factor que necesita ser vinculado con otros aspectos específicos de la competencia docente y así hallar niveles de correlación más significativos.

Recomendaciones

En principio se plantea la necesidad de que en estudios posteriores frente al tema se realice la medición del logro académico a través de un periodo más largo, que en lo posible contemple la evaluación a lo largo del año escolar, ampliar la población y la muestra para poder obtener datos de diferentes contextos, ampliando la posibilidad de generalización y/o extrapolación de los resultados.

Estudios posteriores podrían orientarse hacia el propósito de correlacionar cada dimensión de la “autoestima” con el logro académico y la convivencia escolar, de tal forma

que permitan inferir conclusiones más específicas respecto a posibles relaciones entre las tres variables objeto de estudio.

El análisis de los datos en cuanto a la autoestima mostró que entre el grupo de docentes evaluado los puntajes más bajos fueron obtenidos por los licenciados en Educación Física, contrastando con la ejecución de los estudiantes evaluados dentro del área, sería conveniente que se hiciera mediciones de la autoestima en una muestra más amplia y así evidenciar posibles correlaciones inversas o por el contrario se mantienen la tendencia positiva al correlacionar las dos variables.

Finalmente se plantea la posibilidad de incluir análisis de regresión múltiple para determinar qué factores pueden incidir en la autoestima docente y, a su vez, construir modelos predictivos que permitan explicar la forma en que las diferentes dimensiones de la autoestima pueden incidir en el logro académico y la convivencia escolar.

Bibliografía

Aron, A; Milicis, N; Armijo, I. *Clima Social Escolar: una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar*, ECLIS Universitas Psychologica, vol. 11, núm. 3, julio-septiembre, 2012, pp. 803-813.

Bordignon, N (2005) *El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto*. Revista Lasallista de Investigación, vol. 2, núm. 2, pp. 50-63

Castillo, I. Balaguer, I. Duda, J. (2003) *Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar*. Psicothema, ISSN 0214-9915, Vol. 15, Nº. 1, 2003, págs. 75-81.

Cid, Patricia et al. *Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar*. Cienc. enferm. [online]. 2008, vol.14, n.2, pp. 21-30. ISSN 0717-9553. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532008000200004>.

Consuegra, N. (2010). *Diccionario de psicología (2a. ed.)*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

E. Papalia, D. (1994). *Psicología del desarrollo*. Bogotá.: Mc G.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton.

Garbanzo, G. (2007). *Factores asociados al rendimiento académico en estudiante universitarios, una reflexión desde la calidad de la Educación Superior*. Revista Educación 31(1), 43-63, ISSN: 0379-7082, 2007.

Gómez, V. (1997). *El pequeño Larousse Ilustrado*. Buenos Aires Argentina: Graficas Monte Albán S.A.

Herrán, A. de la (2004). El Docente de Baja Autoestima: *Implicaciones Didácticas*. *Indivisa*, Boletín de Estudios e Investigación (5), 51-65.

López, O; Hederich, Christian y Camargo, Á. *Estilo cognitivo y logro académico*. educ. [online]. 2011, vol.14, n.1, pp. 67-82. ISSN 0123-1294.

López de Mesa M, C., Carvajal-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F., Urrea-Roa, P. N. (2013). *Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes*. Educ. Vol. 16, No. 3, 383-410.

Nail, O. Gajardo, J y Muñoz, M. *La Técnica de Análisis de Incidentes Críticos: Una Herramienta para la Reflexión Sobre Prácticas Docentes en Convivencia Escolar*. *Psicoperspectivas* [online]. 2012, vol.11, n.2, pp. 56-76. ISSN 0718-6924. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-204>.

Millar, A., Troncoso, M. (2005) *La Autoestima Profesional Docente: Un estudio comparativo entre profesores de sectores rurales y urbanos de la Provincia de Valdivia*. Tesis Universidad Austral de Chile Facultad de Filosofía y Humanidades Escuela de Lenguaje y Comunicación.

Miranda, C. (2005). *La autoestima profesional: una competencia mediadora para la innovación en las prácticas pedagógicas*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 859 - 873.

Muñoz, M. T., & Saavedra, E. (2007). *Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile*. Revista de Pedagogía, Vol. 28, N° 82, 197- 224.

Papalia, D. (1994) *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. Quinta Edición. Ed McGraw Hill.

Páramo, P. [ed.] (2008) *La investigación en ciencias sociales técnicas de recolección de información*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

Pardinas, F (1982). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. S.

Pardinas, F. (1998). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México, D. F.: Siglo veintiuno editoresXXI.

Ramírez, S. (2006). *El maltrato entre escolares y otras*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 265 - 290.

Ramírez, S. (2006). *El maltrato entre escolares y otras conductas problema para la convivencia*. Revista electrónica de investigación psicoeducativa, 265 - 290.

R. Reyes, F. Godínez, F.J. Ariza, F. Sánchez y O.F. Torreblanca. (2014) *Un modelo empírico para explicar el desempeño académico de estudiantes de bachillerato* Perfiles Educativos. vol. XXXVI, núm. 146, pp. 45 -62.

Rodríguez, J. (2006) *Convivencia y conflicto educativo* Educação, vol. XXIX, núm. 2, maio-agosto, 2006, pp. 285-301.

Rodríguez, S. (2009). *Auto-eficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza*. Escritos de Psicología, 1-7.

Tamar, F. (2005) *Maltrato Entre Escolares (Bullying): Estrategias de Manejo que Implementan los Profesores al Interior del Establecimiento Escolar*. *Psykhé [online]*. 2005, vol.14, n.1, pp. 211-225. ISSN 0718-2228. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100016>

Tamayo y Tamayo, M. (2002). *Metodología formal de la investigación científica*. México: Editorial Limusa.

Tamayo y Tamayo, M (2002). *El proceso de la investigación científica: incluye evaluación y administración de proyectos de investigación*. México: Editorial Limusa.

Vélez, E. (1994). *Factores que Afectan el Rendimiento Académico en la Educación Primaria*. Revista latinoamericana de Innovaciones Educativas, No 17.

Voicu, B. (2013). *A Cross-Country Comparisons of Student Achievement: the Role of Social Values* RISE – International Journal of Sociology of Education Vol. 2 No. 3 October 2013 pp. 221-249. doi: 10.4471/rise.2013.32

Wilhelm, K., Martin, G. & Miranda, Ch. (2012). Autoestima profesional: competencia mediadora en el marco de la evaluación docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 339-350.

ANEXO 1. Test de Autoestima

TEST DE AUTOESTIMA EN PROFESORES

ARZOLA Y COLLARTE

NOMBRE DEL
PROFESOR _____

Grado _____ Colegio _____

Género _____

Instrucciones para contestar:

- Lea atentamente las preguntas.
- Conteste de acuerdo a lo que Usted siente y hace en este momento.
- Marque con una cruz una sola alternativa frente a cada afirmación.
- No deje ninguna respuesta sin contestar.
- Los números que aparecen frente a las afirmaciones corresponden a las siguientes apreciaciones:

**1.- TOTALMENTE EN DESACUERDO. 2.- EN DESACUERDO. 3.- INDECISO. 4.- DE ACUERDO.
5.- TOTALMENTE DE ACUERDO.**

NO HAY RESPUESTAS BUENAS NI MALAS, LA SINCERIDAD ES UNA CUALIDAD DE TODOS ¡Gracias por su cooperación!

N	AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
1	Yo soy un profesor creativo e innovador.					
2	Yo soy una persona importante para mis alumnos.					
3	Yo soy un ejemplo que mis alumnos pueden imitar.					
13	Yo no soy un profesor importante para los alumnos					
14	Yo soy un profesor barrero.					
15	Yo no soy querido por mis alumnos.					
25	Yo siento que mis alumnos me aprecian.					
26	Yo siento que mis alumnos confían en mí.					
27	Yo me siento satisfecho con las relaciones que mantengo con mis alumnos.					
37	Yo siento que mis alumnos no confían en mí.					

N	AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
38	Creo que mis alumnos no me aceptan como yo quisiera					
39	Siento que no confío en mis alumnos.					
49	Yo me relaciono bien con los alumnos.					
50	Yo mantengo el control de la sala de clases en cualquier circunstancia.					
51	Yo sé mi materia y la comunico bien					
61	Yo no quiero a mis alumnos.					
62	Yo me sacrifico mucho por los alumnos sin recompensa de ellos.					
63	Yo no acepto que mis alumnos me critiquen.					
4	Yo soy un ejemplo de profesor para mis colegas.					
5	Yo soy un profesor respetado por mis colegas.					
16	Yo no soy eficiente como mis colegas.					
17	Mis colegas son mejores profesores que yo.					
28	Yo siento que tengo un grupo de colegas que confía en mí.					
29	Yo me siento bien con mis colegas.					
30	Yo siento que mis colegas respetan mi opinión.					
40	Yo siento que valgo menos que el resto de mis colegas.					
41	Yo siento que mis colegas no confían en mí.					
42	Yo siento que no confío en mis colegas.					
52	Yo me llevo bien con mis colegas.					
53	Yo trabajo bien en equipo con mis colegas.					
64	Yo hablo mal de mis colegas					
65	Mis relaciones con los colegas no son buenas					
6	Yo soy capaz de ver las cosas buenas de mis directores.					
7	Yo soy un buen profesional para las autoridades del colegio.					
18	Yo soy menos que las autoridades.					
19	Yo no soy respetado por las autoridades.					
31	Cuando tengo un problema, me siento respaldado por las autoridades del colegio					

N	AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
32	Yo siento que me llevo bien con el director.					
43	En los consejos, siento que mis opiniones valen menos que las de los otros.					
44	En los consejos, siento que mis opiniones valen menos que las de los otros.					
54	Por mi desempeño profesional, yo tengo prestigio entre las autoridades					
55	Cuando emito opiniones, las autoridades las consideran importantes.					
66	Yo no tengo independencia para tomar decisiones profesionales.					
67	Las autoridades subestiman mi trabajo.					
8	Yo soy un buen profesor para los apoderados.					
9	Yo soy importante para los apoderados.					
20	Para los apoderados, yo soy un profesor de segunda categoría.					
21	Yo no soy un profesor estimado por los apoderados.					
33	Me siento satisfecho con mi relación con los padres y apoderados					
34	Siento que los padres y apoderados me respetan.					
45	Yo siento que los apoderados no me valoran como profesor.					
46	Yo siento que valgo menos que los apoderados					
56	Yo entrego algo de mí mismo cuando organizo las reuniones de padres y apoderados					
57	Yo tengo éxito con los padres y apoderados.					
68	Los apoderados no respetan mi modo de actuar.					
69	Cuando me reúno con los apoderados, ellos me tratan como a un empleado.					
10	Yo soy un buen profesor.					
11	Yo soy miembro de un grupo de profesionales importantes en su quehacer.					
12	Estoy contento de ser profesor.					
22	Yo no soy el profesional que quisiera ser.					
23	Yo soy un fracaso profesional.					
24	Estoy aburrido de trabajar como profesor					

N	AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
35	Yo siento que soy una persona importante en el colegio					
36	Me siento feliz siendo profesor.					
47	Siento que no sirvo como profesor.					
48	Me siento inútil como profesor					
58	Yo tengo un buen desempeño profesional.					
59	A pesar de las dificultades, no cambiaría por nada la misión de profesor.					
60	A mi me gusta ser profesor.					
70	A mi no me va bien como profesor.					
71	No confío en mi calidad profesional.					
72	Yo tengo una profesión de segunda clase					

ANEXO 2. Matriz de Evaluación General Colegios Colsubsidio

SABERES	NIVELES DE DESEMPEÑO			
	DESEMPEÑO SUPERIOR	DESEMPEÑO ALTO	DESEMPEÑO BÁSICO	DESEMPEÑO BAJO
<p>SABER -SABER</p> <p>Manejar la información y los saberes disciplinares propios de las áreas del conocimiento a través del desarrollo de procesos que fortalezcan el pensamiento.</p>	<p>Supera ampliamente los desempeños propuestos, de manera autónoma, eficiente y proactiva.</p> <p>Domina los conceptos, habilidades y competencias del saber disciplinar.</p> <p>Es reflexivo y estratégico en sus procesos de pensamiento siendo creativo y propositivo frente a la construcción de conocimientos.</p>	<p>Evidencia el alcance de los desempeños propuestos de manera eficiente y proactiva.</p> <p>Maneja los conceptos, habilidades y competencias del saber disciplinar atendiendo a los requerimientos del grado que cursa.</p>	<p>Evidencia el alcance de los desempeños propuestos.</p> <p>Después de haber superado actividades de refuerzo durante el periodo.</p> <p>Maneja conocimientos Y competencias mínimas, propias del área.</p>	<p>No alcanza alguno(s) de los desempeños propuestos.</p> <p>Presenta dificultad en el manejo de conceptos y competencias propias del saber disciplinar. A pesar de presentar actividades de refuerzo no logra los desempeños básicos.</p>
<p>SABER HACER</p> <p>Aplicar los saberes disciplinares en la solución de problemas reales o simulados a través de la comprensión y transferencia de conocimientos para utilizarlos dentro y fuera de la escuela, de acuerdo con las exigencias de los distintos contextos.</p>	<p>Planifica, organiza y define procedimientos para aplicar los conceptos y teorías propias de las diferentes áreas, además de proponer otras estrategias basadas en la apropiación del conocimiento.</p>	<p>Utiliza sus conocimientos en diversos contextos, explicando con argumentos claros y coherentes situaciones propias que se relacionan con la apropiación de saberes de cada una de las áreas.</p>	<p>Para alcanzar el desempeño propuesto requiere acompañamiento en uno o más de los procesos. Al finalizar logra la aplicación de los conceptos y el desarrollo de competencias.</p>	<p>Presenta dificultades en la aplicación de los conocimientos porque no tiene apropiación de los conceptos disciplinares y aún no ha desarrollado las competencias básicas.</p>
<p>SABER SER</p> <p>Desarrollar valores y principios a través de la convivencia y el reconocimiento del otro, la percepción de las formas de interdependencia social y ambiental, la capacidad de autonomía, el juicio y la responsabilidad personal y social, en la realización de proyectos comunes y la solución de conflictos.</p>	<p>Evidencia liderazgo, trabajo en equipo, presenta propuestas que benefician el desarrollo del grupo y apoya a quienes demandan necesidades específicas.</p> <p>Interviene asertivamente en la resolución de conflictos y continuamente toma acciones para la protección del ambiente.</p> <p>Asume con responsabilidad y autonomía actividades escolares y favorece ejercicio permanente de los valores institucionales y el cumplimiento de los acuerdos del Manual.</p>	<p>Manifiesta en su actuar los valores institucionales y vivencia los deberes y acuerdos del Manual de Convivencia.</p> <p>Utiliza el diálogo en la mediación de conflictos.</p> <p>Cumple con todas las responsabilidades escolares. En el diario vivir cuida del medio ambiente y de los recursos de la institución</p>	<p>Asume los deberes y acuerdos de convivencia.</p> <p>Cumple con las responsabilidades escolares. En caso de presentar algún evento extraordinario asume las consecuencias de sus acciones.</p>	<p>Su comportamiento afecta su desempeño y/o altera la armonía del grupo u otras personas de la institución.</p> <p>Incumple con las responsabilidades escolares y no asume las consecuencias de sus acciones.</p> <p>Presenta continuas faltas frente al Manual de Convivencia.</p>

Tomado del Manual de Convivencia de los Colegios Colsubsidio San Vicente y

Torquigua.

ANEXO 3. Protocolos y tipificación de las situaciones convivenciales.

SITUACIONES	PROTOCOLO
<p style="text-align: center;">TIPO I.</p> <p>Corresponden a este tipo los conflictos interpersonales manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se reúne inmediatamente a las partes involucradas en el conflicto. • Se realiza una intervención por medio de la cual cada parte expone su punto de vista. • Se busca entre las personas involucradas la estrategia para reparar los daños causados, restablecer los derechos e iniciar una reconciliación. • Se fija una solución de manera imparcial, equitativa y justa. Se deja constancia de dicha solución. • Se hace seguimiento al caso y a los compromisos establecidos.
<p style="text-align: center;">TIPO II.</p> <p>Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar, acoso escolar (bullying) y ciberacoso (Ciberbullying), que no revistan las características de la comisión de un delito y que cumplan con cualquiera de las siguientes características:</p> <p>a. Que se presenten de manera repetida o sistemática.</p> <p>b. Que causen daños al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad alguna para cualquiera de los involucrados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se reúne toda la información de la situación, realizando entrevistas individuales, primero con la persona o personas afectadas y luego con las otras personas implicadas. • En caso de daño al cuerpo o a la salud, se garantiza la atención inmediata a las personas involucradas mediante remisión a las entidades competentes y se deja constancia de dicha actuación. • En caso de requerirse medidas de restablecimiento de derechos, se remite la situación a las autoridades administrativas y se deja constancia de dicha actuación. • Se adoptan medidas de protección para las personas involucradas y se deja constancia de dicha actuación. • Se informa inmediatamente a las familias (padres, madres o acudientes) de todas las personas involucradas y se deja constancia de la actuación. • Se brindan espacios para que las partes involucradas y sus representantes expongan y precisen lo acontecido. La información se mantiene confidencial. • Se determinan las acciones restaurativas para reparar los daños causados y el restablecimiento de los derechos y la reconciliación. • Se definen las consecuencias para quienes promovieron, contribuyeron o participaron en la situación reportada. • El presidente del Comité Escolar de Convivencia informa a las demás personas del Comité sobre lo ocurrido y las medidas adoptadas. • El Comité Escolar de Convivencia realiza el análisis y seguimiento a la situación presentada para verificar la efectividad de la solución dada o acudir al protocolo de atención a situaciones tipo III, en caso de ser necesario. • El Comité Escolar de Convivencia deja constancia en acta de la situación y su manejo. • El presidente del Comité Escolar de Convivencia reporta el caso a través del Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar.
<p style="text-align: center;">TIPO III.</p> <p>Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos según Código Penal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se denuncia por escrito ante la autoridad competente presente en el ámbito local. • Se remite a las personas involucradas al servicio de salud con el que cuentan. • Se comunica por escrito a los representantes legales de las personas involucradas las medidas tomadas para el manejo de la situación. • El Colegio garantiza los derechos de las personas implicadas según los protocolos. Se deja constancia de dicha actuación. Se reporta el caso al Sistema de Información Unificado.

