

**La Transición de la educación primaria a la educación secundaria, un asunto por
entender y atender desde la cotidianidad escolar**

Trabajo de Grado para optar al título de Especialista en Psicología Educativa

María Teresa Gaviria Arbeláez

Psicóloga

Asesora

Beatriz Elena Arias Vanegas

Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Corporación Universitaria Lasallista

Facultad de Ciencias Sociales y Educación

Especialización en Psicología Educativa

Caldas, Antioquia

2016

Tabla de contenido

Resumen	4
Introducción.....	6
Planteamiento del Problema.....	9
Justificación.....	16
Objetivos	21
Objetivo general.....	22
Objetivos específico	21
Marco teórico.....	21
Marco de referencia.....	22
Transiciones Escolares.....	31
La transición hacia la Educación Secundaria.....	35
Clima Escolar.....	38
Tipos de Clima Escolar y de aula.....	41
Dimensiones del Clima Escolar y de aula.....	41
Contexto Interpersonal.....	42
<i>Características de la relación docente-estudiante.....</i>	44
Contexto Regulatorio.....	48
<i>La norma y la autoridad en la transición de la primaria a la secundaria.....</i>	50
Contexto Didáctico.....	51
Rendimiento Académico.....	53
Metodología.....	57
Investigación Cualitativa.....	57
Diseño Metodológico.....	58
Enfoque Estudio de Caso.....	59
Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	60
Sujetos de la Investigación.....	63
Análisis de la información.....	64
Hallazgos.....	68
Contexto Interpersonal.....	68
<i>Cercanía.....</i>	71

Conflicto	74
Dependencia	78
Confianza	80
Empatía	83
Contexto Regulatorio	88
Autoridad Docente	90
Percepción de las normas de clase	92
Hábitos y Rutinas	94
Capacidad Autorregulación	97
Sanciones y Acciones Pedagógicas	98
Contexto Didáctico	100
Finalidad e intencionalidad de los contenidos	102
Organización de la Enseñanza	104
Medios y Mediaciones	105
Conclusiones	109
Recomendaciones	113
Bibliografía	115

Lista de Apéndices

Apéndice 1: Consentimiento informado	126
Apéndice 2: Grupo Focal Docentes	130
Apéndice 3: Grupo Focal Estudiantes	135
Apéndice 4: Cuadro de transcripción y codificación de datos	140

Resumen

El presente ejercicio investigativo planteó como objetivo describir los diferentes factores del clima escolar que inciden en el proceso de adaptación de los estudiantes en la transición de la Educación Primaria (quinto grado) a la Educación Secundaria (sexto grado) del Colegio Canadiense. Este se realiza mediante el método de estudio cualitativo, en un ejercicio hermenéutico, para lo cual se utilizó como técnica de recolección de la información el grupo focal, se realizaron 3 grupos focales, con docentes de primaria y secundaria y también, con estudiantes de grado 6º.

Para realizar el análisis de la información, se sistematizó toda la información recogida en cada uno de los grupos focales, se identifican las categorías emergentes y se triangula confrontando el análisis que surge de la información entre docentes de primaria, docentes de bachillerato y estudiantes, lo que permitió identificar los siguientes hallazgos:

Se evidencia que hay diferencias significativas en la percepción de los participantes, en lo que respecta a los contextos de clima escolar que están afectando el proceso de adaptación de los estudiantes en el proceso de transición de primaria a secundaria y estas asociadas a los siguientes factores: cambios en el vínculo docente-estudiante y las características de la relación que entre ambos actores educativos se establecen. De igual forma se identifican modificaciones en la percepción de la norma y el contexto regulativo por parte de los estudiantes, aspecto muy asociado a las diferencias que se presentan en las rutinas escolares y la aplicación de la norma en cada una de las secciones. Y finalmente se logró identificar diferencias asociadas al

estilo docente, que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje en lo que respecta especialmente a interacciones didácticas.

Palabras claves: Transición Escolar, Clima escolar, Contexto Interpersonal, Contexto Regulatorio, Contexto Didáctico, Rendimiento académico, Adaptación.

Introducción

Todo momento de cambio, modificación, transición trae implicaciones para la vida psíquica y emocional de las personas, durante la historia de vida los seres humanos están sujetos todo el tiempo a transiciones que implican diferentes momentos de acomodación, asimilación y adaptación y que de acuerdo a la condición humana pueden generar angustias, inseguridades y frustración como parte natural del aprendizaje, sin embargo también es claro que la capacidad del individuo para adaptarse dependerá de las condiciones y factores que proporciones e, medio en favor del procesos.

Los procesos de transición, también se hacen presentes en el contexto educativo, los estudiantes dentro de su ciclo escolar pasan por diferentes transiciones que están asociadas a su desarrollo evolutivo y de la adquisición de unas competencias básicas para desenvolverse en la vida. Sin embargo, a diferencia de otros momentos de transición escolar, la transición de la educación primaria a la educación secundaria, tiene unas características de tipo evolutivo y de ambiente escolar que inciden de forma directa en la forma como el niño se adapta e interactúa con los diferentes elementos de la vida escolar.

En los últimos tiempos ha crecido la inquietud en ciertos círculos investigativos frente a los elementos que subyacen y dinamizan los momentos de transición escolar y los datos descritos ponen en evidencia la necesidad de estudiar y llegar al fondo de los que pasa en las dinámicas relacionales que encierra la escuela y en especial en esos

momentos de transición o terminación de ciclos donde los problemas de deserción, repitencia y dificultades de convivencia se agudizan.

En el caso específico del Colegio Canadiense, todos los elementos constituyentes de la transición escolar de Primaria a Bachillerato se viene convirtiendo en un tema de gran inquietud y necesidad de trabajo, ya que los resultados de los niños, los comentarios de los docentes y las exigencias de los padres denota que la transición no es vivida por igual para todos los educandos y que en ella inciden una serie de factores psicoeducativos que van a determinar que la experiencia sea vivida de forma positiva y tranquila o que esta se convierta en una fuente de estrés y fracaso escolar para otros.

Al respecto diferentes investigaciones han aportado elementos sobre la influencia de las variables de tipo evolutivo en el rendimiento escolar y en especial en el inicio de la educación secundaria, momento donde los estudiantes viven una doble transición; a nivel educativo y generacional. Sin embargo para efectos de esta investigación y tomando en cuenta las condiciones y matices que este fenómeno ha tomado en el Colegio Canadiense, es importante también plantear la influencia que durante este tipo específico de transición tienen las condiciones de tipo contextual, ya que es sabido que el aprendizaje se construye en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen con el contexto, y el aprendizaje esta mediado por una serie de factores del clima escolar tales como el tipo de transacciones que mantiene con los agentes personales (docente- estudiante), como se vehicula la comunicación, la percepción y asimilación de la reglas y normas del entorno, la interacción con los contenidos y los métodos de enseñanza.

Se hace pertinente hacer un acercamiento al problema e indagar que está pasando en esos momentos de transición y su conexión con todos los elementos del sistema escolar, para determinar qué factores de clima escolar, de la relación docentes-estudiante y que elementos del asunto didáctico están configurando estas transiciones, ya que la realidad nos muestra que algo no está bien, que hay un alto porcentaje de niños que no logran transitar con éxito por estas intercepciones entre los diferentes ciclos y en especial en el tratado en la presente investigación convirtiéndolos en nodos críticos que afectan su permanencia en el sistema escolar

Para efectos de esta investigación, se hace necesario indagar y lograr describir cuáles son las características, dinámicas y situaciones del clima escolar que están configurando estas transiciones y los efectos que están generando en los procesos de enseñanza- aprendizaje y por ende en el rendimiento escolar.

Es importante establecer como están siendo planteadas y construidas las diferentes interacciones y relaciones entre los actores escolares y como el Colegio desde su concepción curricular, infraestructura, sistema de normas, códigos y personas está preparado para hacer lectura y entender los momentos del desarrollo evolutivos de los estudiantes, sus ritmos de aprendizaje, su contexto social, sus prácticas familiares y sus trayectorias escolares.

El presente estudio pretende entender la dinámica escolar en la etapa de transición de Primaria a Secundaria y el efecto que esta tiene en el rendimiento escolar de los educandos y se constituye en una valiosa herramienta que permitirá desplegar

una serie de estrategias de tipo pedagógico y curricular que permitan ajustar la dinámica escolar.

Planteamiento del Problema

En sus trayectorias escolares los estudiantes pasan por numerosas transiciones. Los aportes teóricos sobre la temática identifican dos tipos, las transiciones verticales y las horizontales, (Gimeno, 1997; Pietarinen, Pyhältö y Soini, 2010). Las primeras son las estructurales, y se relacionan con las características del sistema educativo y del currículo como organizador de las intenciones educativas. Las segundas se refieren a la coherencia entre los estilos docentes y entre las materias que los alumnos y alumnas cursan simultáneamente; podemos decir que es la coherencia de la acción vista como algo global. Desde el punto de vista de la experiencia de los estudiantes, “las transiciones son ambivalentes para cada sujeto y tienen signos distintos para individuos diferentes” (Sacristan, 1997,18). De acuerdo con este autor, las transiciones se caracterizan por cambios más o menos importantes, que implican acomodaciones diversas y consecuencias muchas veces impredecibles las cuales pueden ser tanto positivas como negativas.

Desde los diferentes enfoques Psicológicos es claro que todo momento de cambio, modificación, transición trae implicaciones para la vida psíquica y emocional del sujeto. Todo cambio viene acompañado de diferentes momentos de acomodación, asimilación y adaptación que en algún momento pueden generar angustias, inseguridad y frustración como parte natural del aprendizaje, pero también es real que la capacidad del individuo de adaptarse dependerá también de las condiciones y factores que proporcione el medio en favor del proceso.

Al hablar de las transiciones verticales, las que suponen pasar de un nivel educativo a otro, en este caso la transición de la educación primaria a la secundaria,

según la literatura (Sacristán 1997, Psaltis, 2002, Midgley y Maehr 2000), esta transición marca un cambio trascendental en la vida de los estudiantes, ya que ellos se encuentran en procesos de transformación, adaptación y ajuste, tanto en relación con el sistema educativo, como a su etapa de adolescencia, “la transición delimita esos momentos de la vida de los estudiantes en los que tiene lugar el paso de un estadio a otro, la apertura a un nuevo mundo, cambios de ambientes educativos, un proceso en el que es preciso realizar un cierto ajuste” (Derricot, 1985. 18).

A diferencia de otros momentos de transición escolar, la transición de la educación Primaria a la educación Secundaria, tiene unas características particulares de tipo evolutivo y de ambiente escolar, que inciden de manera directa en la forma como el niño se siente emocionalmente, interactúa con sus pares, internaliza las normas y reglas del contexto escolar, se establece el vínculo docente-estudiante y su rendimiento escolar.

Por un lado y haciendo referencia a las características de tipo evolutivo y acudiendo a lo mencionado por Sacristán,(1997),Psaltis, (2002), Midgley y Maehr, (2000), los estudiantes que atraviesan el proceso de transición de la educación primaria a la educación secundaria, deben sortear además de las características propias de la dinámica escolar ,el conjunto de cambios y transformaciones de tipo evolutivo que marcan el paso de la niñez a la adolescencia y que implica grandes transformaciones de tipo físico, psicología, cognitivo y social que afectan la manera como se perciben a sí mismos y a su entorno y la forma como establecen las relaciones con sus pares, padres y figuras de autoridad.

Es claro a través de los diferentes estudios realizados de corte psicológico e incluso pedagógico, que el desempeño escolar de un niño se relaciona con su vida emocional, y que los diversos aspectos de la personalidad de un niño no están separados sino que interactúan e influyen entre sí.

La etapa de la pre – adolescencia, que enfrentan los estudiantes en su paso a la educación secundaria se caracteriza por ser una etapa intermedia de la vida, en la cual no son niños, ni tampoco adultos, por tanto se considera también una etapa de transición en el desarrollo que implica salir de la niñez para tomar el camino hacia la edad adulta.

Así como es importante tener en cuenta la influencia de las variables de tipo evolutivo en el rendimiento escolar y en especial en el momento del inicio de la educación Secundaria, momento de doble transición: a nivel educativo y generacional, es importa también plantear la influencia que durante este tipo específico de transición tienen de las condiciones de tipo contextual que se abordan dentro del concepto de Clima escolar.

Es sabido que el aprendizaje se “Construye principalmente en los espacios intersubjetivos”, es decir, en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen con el contexto de aprendizaje. Por tanto este no dependerá únicamente de las características interpersonales del alumno o del profesor o del contenido a enseñar, sino que está determinado por factores como el tipo de transacciones que mantienen los agentes personales (profesor- alumno); por el modo como se vehicula la comunicación, como se implementan los contenidos con referencia a la

realidad de la clase, como se tratan (lógica o psicológicamente) los métodos de enseñanza etc” (Villa y Villar ,1992. 17).

En este marco de referencia es importante considerar que en el proceso de transición a la Secundaria los estudiantes experimentan una serie de cambios que incluyen, entre otros aspectos, pasar de relaciones unipersonales con uno o dos docentes, a relaciones más complejas y menos personalizadas con 12 o bien 14 docentes, quienes a su vez interactúan hasta con treientos estudiantes en una solo semana. Por esta razón, llamar a un estudiante por su nombre, o bien darles seguimiento en su rendimiento académico o personal puede convertirse en una tarea compleja para el docente y el estudiante, quien debe aprender a independizarse. Al mismo tiempo que implica cambios en la mayoría de ocasiones de un ambiente pequeño y maternal a un espacio físico más amplio, donde a nivel regulativo se le exige mayor cumplimiento de la norma, independencia y autorregulación. En otras palabras el proceso de transición a la educación secundaria le exige al estudiante la adaptación a un nuevo clima escolar, donde los vínculos, espacios, relaciones, motivaciones y momentos de aula se presentan como algo completamente nuevo y que además les demanda nuevas exigencias en el ámbito de habilidades personales como la autonomía, la independencia, la responsabilidad y el autocontrol.

Con respecto a estas transiciones verticales, las múltiples investigaciones realizadas hacen referencia a todos estos factores, situaciones, dinámicas y elementos de tipo psicológico, pedagógico y relacional que están en juego y que inciden de manera directa en el rendimiento académico y la capacidad de adaptación del estudiante a los nuevos contextos escolares, de igual forma argumentan que dependiendo de los vínculos

e interacciones que se establezcan en estos periodos de transición va a depender en gran medida el éxito o el fracaso escolar y la posibilidad de culminar todos los estudios correspondientes al ciclo curricular o el hecho de ser expulsados del sistema haciendo parte de la masa que se encuentra en la calle sin preparación para enfrentar los retos del mundo y en una situación de incertidumbre.

De la misma manera, tanto las estadísticas como la literatura sobre el tema permiten afirmar que, en determinadas situaciones y para determinados grupos de estudiantes en particular (como muchos de los considerados con necesidades de apoyo educativo específico), las transiciones, como situaciones configuradas socialmente, afectan de forma desigual a los estudiantes, constituyendo para algunos en una oportunidad de crecimiento y para otros tantos en un posible obstáculo para su desarrollo y aprendizaje.

Lo anterior cobra sentido al analizar por un lado los datos arrojados en la Comisión de Evaluación y Promoción del Colegio Canadiense del último periodo del año escolar 2013- 2014, donde el porcentaje de aprobación de año en grado quinto fue del 96% y además, los estudiantes aprobaron con buenas calificaciones, sin embargo en el grado sexto el porcentaje de aprobación bajo considerablemente a un 80%, presentándose en este grado la tasa más alta de perdida de año escolar en toda la institución educativa (Libro de actas Comité devaluación y Promoción Colegio Canadiense año escolar 2013-2014). Y por otro lado las múltiples situaciones de la dinámica escolar donde se observa que la transición de Primaria a Bachillerato, genera un gran desajuste en todos los actores educativos, donde a los niños les cuesta sobremanera adaptarse a las normas, estructura, estilo docente y desarrollo de tareas y

demás actividades exigidas por la Secundaria; y donde para los docentes es difícil lograr el encuadre de sus clases, avanzar en el desarrollo de las clases y lograr con los niños los objetivos y expectativas generadas para el curso. Los padres también mencionan como en ocasiones este paso de grado es vivido por los niños con altos niveles de angustia y preocupación ante las nuevas exigencias, la adaptación al equipo docente y la dinámica del día a día de la Secundaria.

Para el colegio Canadiense todos los elementos constituyentes de la transición escolar de Primaria a Bachillerato se viene convirtiendo en un tema de gran inquietud y necesidad de trabajo, ya que los resultados de los niños, los comentarios de los docentes y las exigencias de los padres denota que la transición no es vivida por igual para todos los educandos y que en ella inciden una serie de factores psicoeducativos que van a determinar que la experiencia sea vivida de forma positiva y tranquila o que esta se convierta en una fuente de estrés y fracaso escolar para otros.

Para efectos de esta investigación, se plantea la siguiente pregunta problema *¿Cuáles son los factores de la dinámica escolar, que inciden en los procesos de enseñanza- aprendizaje y por ende el en rendimiento escolar presentado por los estudiantes en los grados de transición de primaria a secundaria del Colegio Canadiense?*, ya que se hacen necesario indagar y lograr describir cuales son las características, dinámicas y situaciones del clima escolar que están configurando estas transiciones y los efectos que están generando en los procesos de enseñanza- aprendizaje y por ende el en rendimiento escolar.

Es importante establecer como están siendo planteadas y construidas las diferentes interacciones y relaciones entre los actores escolares y como el Colegio desde su concepción curricular, infraestructura, sistema de normas, códigos y personas está preparado para hacer lectura y entender los momentos del desarrollo evolutivos de los estudiantes, sus ritmos de aprendizaje, su contexto social, sus prácticas familiares y sus trayectorias escolares.

El presente proyecto pretende entender la dinámica escolar en la etapa de transición de Primaria a Secundaria y el efecto que esta tiene en el rendimiento escolar de los educandos y se constituye en una valiosa herramienta que permitirá desplegar una serie de estrategias de tipo pedagógico y curricular que permitan ajustar la dinámica escolar.

Justificación

El cambio y la incertidumbre constituyen elementos característicos de la época actual, inicios del siglo XXI, época de grandes transformaciones en la que la realidad virtual, el mundo digital, la información inmediata y la relatividad entre lo cercano y lo lejano forman parte de la cotidianeidad del niño, joven y adulto que transitan en cualquier espacio de nuestro planeta. La época actual impone nuevos retos y desafíos a todas las instituciones encargadas de los procesos formativos y de control de la sociedad y la educación no escapa de dicha situación, en la actualidad una educación oportuna, con pertinencia y que prepare para la vida debe ser la meta de cualquier sistema educativo, ya que como señala Robert Reich (1992), citado por Contreras (2006), los principales activos de cada nación serán las destrezas e instituciones de sus ciudadanos. Desde esta posición el Sistema Educativo de cada nación se convierten en el activo más valioso para encarar los nuevos retos del mundo moderno.

Pero qué pasa cuando el sistema educativo no logra seducir y cautivar a los principales usuarios de la educación: niños y jóvenes o cuando el sistema no es capaz de hacer la lectura de las demandas sociales, de las dinámicas intersubjetivas que subyacen la cultura escolar y de las principales necesidades e intereses de sus usuarios.

Baja calidad educativa, altos índices de deserción escolar, repitencia y el fracaso escolar se constituyen en un síntoma de importante consideración a la hora de traducir en cifras y tasas una grave problemática que nació con la actual cultura de la modernidad y que viene afectando ya hace algunos años la institución de la educación.

Al respecto los datos estadísticos en Colombia indican “que de cada 1.000 niños que inician primaria, sólo 403 de ellos completarían el ciclo educativo en undécimo grado y que un promedio 33.9% de los estudiantes de 15 años o más que se encuentran causando su ciclo de secundaria han repetido grados” (Revista “al Tablero”, No 21, Junio 2003, MEN).

Los datos descritos ponen en evidencia la necesidades de estudiar y llegar al fondo de lo que pasa en dinámica relacional que subyace la escuela y en especial en sus momentos de transición o terminación e inicio de ciclos, donde el problema de deserción y repitencia se agudiza. Es importante hacer un acercamiento al problema e indagar que pasa en estos momentos y su conexión con todos los elementos del actual sistema educativo, para determinar qué factores de clima escolar, de la relación docentes- estudiante y que elementos del asunto didáctico están configurando estas transiciones, ya que la realidad nos muestra que algo no está bien, que hay un alto porcentaje de niños que no logran transitar con éxito por están intercepciones entre los diferentes ciclos (preescolar, primaria, básica, media) convirtiéndolos en nodos críticos que afectan su permanencia en el sistema.

La transición a nivel educativo, tal como lo indica San Fabián (s.f., 2), puede ser comprendida como un salto curricular con implicaciones para la vida psíquica, emocional, relacional y cultural:

Las transiciones son una parte consustancial del sistema escolar, donde avanzar supone un conjunto de escalones o niveles que responden a la propia organización del sistema educativo, que estructura divisiones o

parcelas, más o menos arbitrarias, en el conocimiento, en los horarios, en los alumnos y en los profesores

En lo que respecta a la transición Primaria – bachillerato las diferentes investigaciones realizadas por Galton, Morrison y Pell (2000) muestran que hay una clara desarticulación e importantes discontinuidades entre los niveles de la educación primaria y los inicios de la educación secundaria y que los elementos relacionados con clima, ambiente escolar y los aspectos sociales y emocionales de los estudiantes son claves en esta transición.

Por esto para efectos de esta investigación es de vital importancia conocer cómo se da la dinámica relacional entre los estudiantes y los diferentes actores y contextos educativos del colegio Canadiense en los grados de transición, como se configuran los diferentes contexto del clima escolar, a fin de conocer los elementos vinculares que están dinamizando el proceso de enseñanza – aprendizaje. Esto se convierte en el eje central de la investigación en la medida en que permite identificar cuáles son los factores de la dinámica escolar que están marcando las relaciones escolares y que inciden en el bajo rendimiento académico de los estudiantes y en otras situaciones de tipo regulativo y vincular que se están convirtiendo en asuntos críticos dignos de atender desde la organización escolar.

Entre los aspectos importantes a indagar dentro del presente proyecto se encuentran los elementos constitutivos del clima escolar, que están relacionados con la percepción que tienen los diferentes actores educativos acerca de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar a nivel tanto del aula como de los diferentes espacios escolares y la forma como están interrelaciones se configuran.

De acuerdo al tema de este proyecto también es importante reflexionar en torno a la medida en que se están cumpliendo los proceso de filiación de los niños a los nuevos retos y reglas de la secundaria o si es posible que les esté constando adaptarse a las normas que impone este nivel dado que insisten en utilizar el mismo sistema de normas y códigos que en la educación primaria les funcionaron para alcanzar la afiliación institucional.

Por otro lado en lo que respecta al contexto didáctico, es necesario identificar cuáles son los principales cambios que se dan en la transición de la educación primaria a la educación secundaria en lo que respecta a las finalidades de la formación, la intencionalidad de los contenidos, la organización de la enseñanza y los medios y mediaciones utilizadas. Ya que las diferentes investigaciones realizadas en esta línea (Galton et al., 2000) indican que existen importantes discontinuidades tanto a nivel de contenidos como de metodología, lo que impacta de manera directa las expectativas, desempeños, responsabilidades y niveles de comprensión de los contenidos impartidos a los estudiantes.

Con la realización de esta investigación se busca generar un gran aporte, al contribuir con elementos de gran relevancia para que en el Colegio Canadiense de la Estrella Antioquia, se identifiquen múltiples factores de la dinámica relacional y la realidad escolar que están mediando el vínculo pedagógico y la manera como se articulan los diferentes elementos curriculares e interpersonales que direccionan la vida escolar en los grado de transición de primaria a la secundaria.

La identificación de los diferentes factores involucrados posibilitará establecer propuestas de intervención que permitan entender y atender las principales necesidades del niño en sus diferentes esferas del desarrollo, con una mirada del niño

en su subjetividad potenciando el reconocimiento de las diferencias y la diversidad, al mismo tiempo que facilitará de manera especial a los docentes, padres y directivos conocer las realidades inmediatas de los alumnos y poder determinar y predecir: dónde están, para dónde van y de dónde vienen esas personas que concluyen e inician cada ciclo escolar como estrategia pedagógica esencial para atender y promover el éxito escolar y la realización personal.

Objetivos

Objetivo General

Describir los diferentes factores del clima escolar que inciden en el proceso de adaptación de los estudiantes en la transición de la Educación Primaria a (quinto grado) la Educación Secundaria (sexto grado) del Colegio Canadiense.

Objetivos específicos

Interpretar el vínculo docente- estudiante en la educación primaria y el primer grado de la Educación Secundaria del Colegio Canadiense con el fin de reconocer semejanzas o diferencias en él.

Comprender los cambios que se dan en el contexto regulativo entre la sección de Primaria y la sección de Secundaria del Colegio Canadiense.

Comprender las diferencias del estilo docente de la Educación Primaria y del estilo docente del primer grado de la Educación Secundaria.

Marco Teórico

Marco de referencia

Para el desarrollo del presente proyecto se realizó un rastreo de las bases de datos Ebsco, Scielo, Redalyc y en las distintas redes de bibliotecas públicas y universitarias en búsqueda de información relacionada con el tema de las transiciones escolares y el clima escolar en los últimos veinte años, dentro de lo cual se recogió información de estudios realizados en Inglaterra, España, Estados Unidos, Costa Rica, Venezuela, Peru, Argentina, Chile y en Colombia.

Al respecto de tema de las *trayectorias escolares* y su relación con el éxito o fracaso escolar tomando como base el sistema educativo se han realizado bastantes investigaciones que han aportado evidencias para hacer una lectura del fenómeno. Blanco y Ramos (2009); Escudero y Martínez (2011); Fernández, Mena y Riviere, (2009); Roca (2010). Entre otros han hecho alusión en sus estudios a la estructura jerárquica y fragmentada del actual sistema educativo y a la tendencia a homogenizar la enseñanza, con todas las implicaciones que esto trae para entender los ritmos y las diferencias individuales que hacen parte indiscutible del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte desde hace algunos años se viene visualizando un interés en el contexto internacional por estudiar las denominadas transiciones escolares verticales en España (Gimeno, 1997) y en especial aquellas que tienen lugar entre la educación Primaria y la educación Secundaria.

En las diferentes investigaciones y literatura encontrada sobre el tema, se puede ver como a lo largo de los años el interés y el resultado de las mismas ha sido distinto, lo que permite visualizar a grandes rasgos cuatro líneas de investigación que han permitido configurar la teoría al respecto de las transiciones escolares y su relación con el rendimiento académico, las relaciones interpersonales, el desarrollo emocional y la cultura escolar de la siguiente manera: investigaciones enfocadas en los elementos de la interacción social y el clima escolar y su relación con el éxito escolar en las transiciones escolares, investigaciones centradas en los factores emocionales y motivacionales, investigaciones basadas en la estructura escolar, practicas del maestro y desarrollo curricular y los estudios que enfocaron el origen y desarrollo del problema de las transiciones en el vínculo docente- estudiante

Al respecto comentare que investigaciones se han realizado en cada una de las líneas.

Línea de Investigación Uno: Interacción Social

En las primeras investigaciones realizadas en este campo se identificaron como factores que entraban en juego en la dinámica de la transición de Primaria a Secundaria eran elementos tales como las expectativas de los estudiantes, la madurez social, el nivel socioeconómico y la participación de los padres en el proceso. Y en sus estudios concluyeron que las instituciones en las cuales se procuraba mantener un clima similar al de la educación Primaria y en las cuales se incorporaban los cambios de manera paulatina se tenían un mayor progreso académico. Estas primeras investigaciones fueron realizadas en Inglaterra, Galton, Morrison y Pell (2000). Y en la misma línea investigaciones un tanto más recientes llevada a cabo en Estados Unidos con este enfoque por (Akos, 2010; Galton, 2010; Pietarinen, Pyhältö y Soini, 2010;

Pietarinen, Soini yPyältö, 2010). Demostraron que el atender estos factores descritos en la etapa de transición da resultados positivos.

Línea de Investigación dos: Factores emocionales

Haciendo referencia a otra de las líneas descritas, Murdoch (1966, citado por Galton, Morrison y Pell, 2000), concluyó que los aspectos sociales y emocionales de los estudiantes son claves en la transición entre la escuela Primaria y Secundaria. Otras investigaciones que apoyan la idea de la importancia de los factores emocionales en el proceso de las transiciones escolares son las realizadas por Adeyemo, (2010); Eccles, (2004); Jindal-Snape y Miller, (2010) en Estados Unidos Citados por (Monarca, Rappoport., Redondo, y Sandoval, 2013)

Línea de Investigación Tres: estructura escolar y currículo

Posteriormente en Inglaterra se hacen algunos estudios en el marco del ORACLE (Observational Research and Classroom Learning Evaluation), donde se continuaba buscando una explicación al hecho de porque para algunos estudiantes se convertía un constante desafío el sortear con éxito el cambio en esta etapa educativa. Este estudio se focalizó en el currículo (Galton, Morrison y Pell, 2000) y en la relación que existía entre las prácticas de los maestros y las formas como los estudiantes respondían a las demandas curriculares. Se realizó un seguimiento tanto a maestros como a estudiantes y la investigación mostro que existían importantes diferencias tanto en metodología como en contenidos que afectaban de manera directa la motivación e interés en el proceso educativo por parte de algunos estudiantes.

Línea de Investigación cuatro: vinculo Docente- estudiante

Siguiendo otra línea de investigación Measor y Woods (1984) en Estados Unidos en sus investigaciones al respecto de las transiciones escolares, hallaron que el rendimiento de los estudiantes en las diferentes materias estaba asociado entre otros aspectos al tipo de vínculo o relación que establecían los estudiantes con los docentes. Este corte de investigaciones ponía en evidencia la importancia que tiene la dinámica relacional en los resultados escolares. Dentro de esta perspectiva analítica se realizaron estudios con resultados coincidentes (Beynon, 1985, citado por Galton, Morrison y Pell 2000). Más recientemente Monarca y Rincón, (2010).

Finalmente, dentro de la revisión de este tipo de investigaciones que abordan la temática de las transiciones escolares, se han evidenciado otro tipo de correlaciones importantes en España entre ambientes de aprendizaje, motivación y relaciones interpersonales entre estudiantes (Hernandes, 2012 y Weiss, 2012) y entre estos y sus profesores (Castro, 2010; Nuñez del Rio y Fontana, 2009; PREAL 2011, Serafin, 2012).

El tema de las transiciones escolares en Colombia

En lo que respecta al tema de las transiciones escolares en Colombia, no se encuentra mucha literatura el respecto. Solo se encuentra referencia de estudios realizados en el marco de Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Donde se aborda el tema de las transiciones escolares de la educación Preescolar a la Educación Primaria en un estudio de tesis doctoral realizado por Rocio Abello (2008) en una Institución Educativa Privada de la Ciudad de Bogotá. Y también se encuentra referencia de otro estudio realizado por Sara Victoria Albarado y Martha Cecilia Zuares sobre las transiciones escolares de la educación Prescolar a la

educación Primaria en las Comunidades Embera Chami en Riosucio como parte de una tesis Doctoral.

Con respecto al tema del *Clima Escolar*, es importante aclarar que el término *clima* en educación ha sido importado de otras ciencias, fundamentalmente de la Psicología, la Ecología y la Sociología. Según, González (2004), “a través de dichas ciencias el término *clima* ha ido cobrando importancia creciente en el ámbito propiamente educativo, aunque su estudio sistemático es aún muy reciente”.

El estudio del clima como un factor que incide en los productos cognitivos y afectivos de la escuela, no aparece hasta la mitad del siglo XX, esto debido a la complejidad de dicho constructo, es decir a la imprecisión y confusión terminológica de esos años. El estudio de estos factores cognitivos y de tipo emocional que inciden en la escuela se han ido caracterizado a través de una diversidad de investigaciones y perspectivas teóricas que se han venido trabajando hace ya un par de décadas bajo el fundamento teórico inicial de la matriz interaccionista de la psicología social y que a lo largo del tiempo ha ido vinculando los conceptos de clima escolar, clima social, clima de aula, ambiente escolar, clima escolar de aula, entre otros.

Acorde con lo anterior, fueron los autores del modelo interaccionista (desarrollado por Kurt Lewin y posteriormente por Murray en la década de los 30) los que entregaron los primeros fundamentos del porqué del peso de los procesos interpersonales o psicosociales. Ellos examinaron las complejas asociaciones entre personas, situaciones y resultados y llegaron a definir la conducta personal como una función de un proceso continuo de interacción multidireccional o de *feedback* entre el

individuo y las situaciones en que él se encuentra (Lewin, 1965). De igual forma concluyeron que el individuo es un agente activo e intencional en el proceso de interacción y que los factores cognitivos y motivacionales son determinadamente esenciales de la conducta.

En las últimas décadas diferentes investigaciones han concentrado su interés entorno a los diferentes factores que inciden en el aprendizaje y cada vez viene cobrando más fuerza los elementos relacionales y vinculares que hacen parte del proceso de enseñanza- aprendizaje y agrupados estos en el término de clima escolar.

Al respecto Coll y Solé (2004) comentan que el clima que se genera dentro del aula, sólo fue considerado a partir de los años 80' pensado como un "contexto mental" en permanente proceso de construcción y reconstrucción por los participantes. Tales autores establecen que el clima de aula es un sistema contextual constituido por diversos elementos que interactúan entre sí y que dan como resultado de estas interacciones, el aprendizaje. En estas interacciones participan "los estudiantes, los profesores, los contenidos, los materiales de que se dispone, las prácticas e instrumentos de evaluación, entre otros"

Por otro lado investigaciones realizadas por Casassus (2006) apoyaron los elementos ya descritos por Coll y Solé, al concluir que el clima de aula es un factor que incide en el aprendizaje y que este último nace a partir de otras variables. La primera de ellas es el tipo de vínculo que se establece entre el o la profesora y sus educandos y la segunda es el tipo de vínculo que se da entre los educandos. Para este autor el clima de aula "es aquel elemento abstracto que nace a partir de las relaciones y vínculos

emocionales que se establecen dentro de ella y que va más allá del clima de aula producto de indicadores materiales tales como los textos, inmobiliario, edificios o número de profesores por alumno. Se trata de algo más sutil e inmaterial. Se trata del clima emocional del aula” (Casassus 2008. 90)

De igual forma Estudios realizados por el PIIE (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación) en Chile, señalan que el clima que se genera en el aula es la consecuencia de las interacciones antes mencionadas. Las interacciones entre los educandos y el docente, entes que interactúan en todo momento en el aula y afirman que dichas interacciones “están basadas en la afectividad y en gran parte, son construidas a partir de la percepción que el maestro tiene de sus alumnos, y de las expectativas y objetivos que se derivan de dicha percepción” (Assaél y Neumann, 1991.23).

También es importante mencionar las investigaciones realizadas por (Casassús y otros, 2000; Gómez y Pulido, 1989; Walberg, 1969; Anderson y Walberg, 1974, citados por Cornejo, 1993; Villa y Villar, 1992). Quienes en sus múltiples estudios señalan una relación entre la percepción del clima escolar y el desarrollo emocional y social de estudiantes y profesores.

Aurelio Villa (Villa, 1992.17) en estudio realizado por medio de indagaciones en la percepción de los estudiantes, confirma el hecho que “hoy ya no basta el enseñar bien (en el sentido exclusivamente intelectual), sino que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe producir y favorecer todos aquellos aspectos personales, motivacionales y actitudinales de las personas”. Y dicho autor hace énfasis en que el

estudio del ambiente emocional percibido por los sujetos tiene importancia para la comprensión de los procesos de aprendizaje en el aula, porque su interacción con las características personales constituye un determinante de la conducta y del desempeño escolar.

En lo que respecta al vínculo docente- estudiante es de gran importancia mencionar lo desarrollado al respecto del tema por Rober Pianta quien es uno de los autores que más ha investigado sobre la relación profesor-alumno, analizando los determinantes y las implicaciones de la misma. Sirviéndose de su experiencia como maestro de educación especial y como psicólogo educativo y clínico infantil.

Sus planteamientos se basan en la investigación del desarrollo social, especialmente desde la teoría de los sistemas de desarrollo (Ford y Lerner, 1992), desde la perspectiva transaccional (Semeroff, 1989) y desde la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), para entender los procesos sociales que se dan dentro del aula, describir el papel de las relaciones del niño y el adulto en el desarrollo de competencias sociales y académicas, y comprender la importancia de las relaciones del niño-maestro en la promoción de un desarrollo saludable. Pianta señala la naturaleza asimétrica de esta relación, asimetría que permite que estas relaciones funcionen como un recurso para el desarrollo, destacando el papel activo del niño en dicha interacción. Concede una importancia especial a los contextos sociales en los que se desarrolla la vida del niño, y más concretamente al papel que estos contextos pueden tener en la evolución de aquellos sujetos que manifiestan un cierto riesgo social.

Otras investigaciones realizadas al respecto de la relación del clima escolar con los procesos de aprendizaje y el rendimiento escolar son los estudios realizados en Chile

por Vergara (2004) sobre Clima social escolar en los centros educativos municipales de Chile, los estudios adelantados por Rodrigo Cornejo y Jesús Redondo sobre el Clima escolar percibido por los estudiantes de enseñanza media en el (2001) y los realizados en el (2006) por parte de la Fundación Enmanuel sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana.

También se han realizado estudios acerca del tema en Venezuela, donde Quintero (2001) realizó una investigación sobre el ambiente del aula como factor condicionante del desarrollo integral del niño y la niña de Educación Inicial y en España donde se estudió el tema del clima social y la autoeficacia en estudiante inmigrantes, por parte de Márquez (2004).

Y en (2008) como parte de la investigación realizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y que tuvo participación de 16 países, el tema del impacto del clima escolar en el rendimiento de los alumnos formo parte de las conclusiones más importantes con respecto a la calidad de la educación en América Latina y el Caribe.

En lo que respecta al contexto colombiano los estudios realizados solo han abordado el tema relacionándolo a los problemas en la instituciones educativa relacionados con la violencia y/o agresiones en sus diferentes manifestaciones, mas no de una manera integral que contemple aspectos relacionados con la convivencia escolar en estudiantes y profesores, como el clima escolar, los conflictos y factores asociados, tanto familiares como personales.

La Universidad de Antioquia efectuó un estudio documental sobre convivencia escolar. El estudio mostró que las relaciones entre profesores y estudiantes eran buenas porque existía un ambiente comunicativo donde las conversaciones iban más allá de los temas académicos y pasaban a temas familiares y personales, de manera que se fortalecía el vínculo y se mejoraban los ambientes de convivencia. En Barranquilla se realizó una caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de 332 estudiantes de diferentes colegios del grado sexto al noveno. Los resultados mostraron que la mayor frecuencia de agresiones es el maltrato verbal, seguido por el físico, la exclusión social, que se presentó entre las edades de 12 y 14 años (Hoyos, Aparicio y Córdoba, 2005).

En Bogotá en asocio con el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE), los investigadores Chaux y Velásquez, de la Universidad de los Andes, hicieron un estudio sobre convivencia y seguridad en ámbitos escolares. El propósito fue indagar sobre la violencia escolar al identificar las manifestaciones de violencia y delincuencia en estudiantes (826.455 en total) de colegios públicos y privados. Se incluyeron algunos municipios aledaños a Bogotá., como Cota, Chía, Funza, Mosquera, Sibate y Soacha, en los cuales se realizó el estudio con estudiantes de 5° a 11° (Cañón, 2009; Chaux, 2012).

Marco conceptual

Transiciones Escolares

Desde los diferentes enfoques Psicológicos es claro que todo momento de cambio, modificación, transición, trae implicaciones para la vida psíquica y emocional del sujeto.

Todo cambio viene acompañado de diferentes momentos de acomodación, asimilación y adaptación que en algún momento pueden generar angustias, inseguridad y frustración como parte natural del aprendizaje, pero también es claro que la capacidad del individuo de adaptarse dependerá también de las condiciones y factores que proporcione el medio en favor del proceso. De esta manera el cambio y la transición son una constante en el eje vital de la vida de los seres humanos.

Según el diccionario de la real Académica de la Lengua la palabra *transición* es equivalente a cambio, mudanza, acción de cambiar o pasar de un estado a otro, alteración en la manera de ser o de estar, o en la manera de hacer una cosa.

Por otro lado (Vogler P, Crivello G. y Woodhead M., 2008.1-2), en estudio realizado para la Fundación Bernard Van Leer, se refiere a las transiciones como

Los acontecimientos y/o procesos clave que ocurren en períodos o coyunturas específicos a lo largo del curso de la vida. Los cuales suelen estar vinculados con cambios que se producen en el aspecto, las actividades, la condición, los roles y las relaciones de una persona, además de las transformaciones relacionadas con el uso del espacio físico y social y/o las modificaciones en el contacto con las convicciones, discursos y prácticas condicionados por la cultura, especialmente cuando dichas modificaciones tienen que ver con cambios de ambiente y, a veces, del idioma predominante.

Establecen también que estas transiciones

Requieren ajustes psicosociales y culturales significativos, con dimensiones cognitivas, sociales y emotivas, que dependen de la natura-

leza y las causas de la transición, de la vulnerabilidad o resiliencia de los individuos afectados y de los grados de cambio y continuidad implicados en las experiencias vividas.

De esta manera las transiciones siempre están asociadas a proceso de cambios, que ocurren en momentos específicos y asociados situaciones de corte evolutivo, social, cultural y ambiental e indican un cambio de ciclo, es decir un cierre de una etapa para el ingreso a un nuevo proceso con los consiguientes elementos de ajuste, asimilación y adaptación que el nuevo proceso implica.

Las transiciones están asociadas a momentos de crisis e indecisión, donde se sabe desde donde se sale pero no se tiene claro hacia dónde se va a llegar y en qué estado se quedara en la nueva situación. Es una experiencia personal y social donde se ve alterada la identidad, el ambiente social y el rol que se desempeña.

Desde la perspectiva teórica existen diferentes estudios para acercarse comprensivamente a las transiciones. Fabian y Dunlop (2007), por ejemplo, citan a Van Gennep (1960), Campbell Clark (2000) y Bourdieu, Schirato y Danaher (2002). El primero plantea que el proceso se entiende como un ritual de paso, el segundo considera que las transiciones son el cruce de un límite, y los últimos creen que la transición es un rito institucional. Igualmente hacen referencia a otras perspectivas que sitúan el proceso como parte del curso de vida en el marco de estructuras sociales y culturales que lo afectan

Aplicada al proceso de escolarización, Derricot (1985). Citado por Sacristán (1997.18) indica que

La transición delimita esos momentos de la vida de los estudiantes en lo que tiene lugar el paso de un estadio a otro, la apertura a un mundo nuevo, cambios de ambientes educativos, un proceso en el que se precisa realizar cierto ajustes (...) A estos momentos de apertura y también de riesgo se enfrentan los estudiantes desde sus condiciones bibliográficas, con su capacidad intelectual y con sus disposiciones. Lo que se traduce en consecuencias psicológicas no previsibles que serán singular es para cada individuo y en las cuales se pueden ganar muchos elementos a nivel emocional, académico o social o perder espacios ganados y darse reprocesos

De igual forma Fabian y Dunlop (2006) se refieren a las transiciones como el cambio que hacen los niños de un lugar o fase de la educación a otro a través del tiempo, y que representan desafíos desde el punto de vista de las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, el ambiente, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje y el aprendizaje mismo, haciendo del proceso algo intenso y con demandas crecientes. El cambio puede ser o una oportunidad para aprendizajes nuevos o puede ser la causa de aprensión frente a lo nuevo, que genera confusión y ansiedad, sensaciones que pueden afectar el comportamiento de un individuo a largo plazo

Al hablar de transiciones se pueden distinguir dos tipos: las transiciones Horizontales y las transiciones Verticales, las primeras suceden a lo largo de la existencia cotidiana y tiene que ver con los movimientos que cualquier ser humano hace de manera rutinaria entre diferentes esferas o facetas de su vida. Y las transiciones verticales son las que se dentro del contexto de la escolarización regular y suponen el

paso de un nivel educativo a otro, por tanto son a las cuales nos referiremos en este proyecto.

Los tres tipos más característicos de transiciones que tienen al sistema educativo como referente son; las que se producen con el ingreso a un centro educativo desde el medio familiar, los que suceden dentro del sistema escolar y los que se constituyen en el paso desde este a la vida adulta y el medio laboral.

La transición hacia la educación secundaria:

La transición de la educación primaria a la secundaria, según la literatura (Sacristán 1997; Psaltis, 2002; Midgley y Maehr 2000), marca un cambio trascendental en la vida de los estudiantes, ya que ellos se encuentran en procesos de cambio, adaptación y ajuste, tanto en relación con el sistema educativo, como a su etapa de adolescencia.

La transición a nivel educativo, tal y como lo indica San Fabián (s.f.2), puede ser comprendida como un salto curricular con implicaciones culturales:

Las transiciones son una parte consustancial del sistema escolar, donde avanzar supone un conjunto de escalones o niveles que responden a la propia organización del sistema educativo, que estructura divisiones o parcelas, más o menos arbitrarias, en el conocimiento, en los horarios, en los alumnos, en los profesores.

Para este mismo autor, “los cambios de nivel en el sistema educativo actúan como ritos de pasaje, es decir, como el tránsito que hace el estudiante dentro de una

cultura y que implica “cambio de ambiente, la apertura de nuevas posibilidades, cambio de estatus y un sentido de progresión” (San Fabian s.f.2).

La transición de la primaria a la secundaria tal y como se indica en múltiples investigaciones, enfatiza en lo difícil que se convierte este periodo en la vida de los adolescentes (Coterrell, 1986, Psaltis; 2002; Kirkpatrick, 1997), especialmente, porque se conjugan una serie de factores tales como: cambios en la cultura escolar, inicio de la adolescencia y cambio de estatus en el rol como estudiantes. En este sentido, Berlinger (citado en Tonkin y Watt, 2003.1), reconoce que “La transición de primaria a secundaria representaba para muchos estudiantes un movimiento estresante del nido de un ambiente protector y familiar con una considerable atención a una atmósfera impersonal y a menudo intimidante en la secundaria temprana”

Unido a lo anterior, Berlinger (citado por Tonkin y Watt, 2003.5), expresa que el autoconcepto de los estudiantes es afectado desfavorablemente por la transición debido a que

(...) una vez que los estudiantes alcanzan el punto de transición, el tamaño de la escuela se convierte significativamente más grande que en la escuela primaria, los estándares académicos son más rigurosos, los círculos sociales y la presión de grupo cambian profundamente, la disciplina es más abruptamente tratada y los estudiantes a menudo creen que su desempeño es valorado públicamente y que tiene implicaciones de por vida.

Por otra parte, la transición a nuevos contextos escolares implica cambios en la cultura escolar pueden ser difíciles y hasta violentos para muchos adolescentes. El Departamento de Educación y Capacitación de New South Wales, Australia (citado por Psaltis, 2002.2), explica que la transición a la secundaria “está marcada por diversos cambios en las prácticas y expectativas educativas”. La entidad aclara que en la mayoría de la escuelas primarias, a los estudiantes se les enseña, principalmente, en un aula, con un grupo familiar de compañeros y por uno o tres docentes a lo sumo. Sin embargo, una vez que los estudiantes alcanzan la secundaria, ellos interactúan con muchos más estudiantes, en diferentes aulas, con más profesores y a menudo con diferentes expectativas en cuanto a su desempeño y responsabilidad.

Unido a lo anterior, y desde la perspectiva de San Fabián (s.f), existen una serie de cambios derivados del paso a la secundaria, que se indican a continuación:

- Mayor distancia del hogar al centro educativo.
- Mayor tendencia a la disminución del autoconcepto en el alumno, debido precisamente a que pasa de tener un estatus superior en el sexto grado (los mayores de la escuela) a uno inferior en el séptimo nivel (son los menores del colegio). En este mismo sentido, Midgley y Maehr (2000), indican que (...) “se dan pocos indicadores de que el bienestar emocional y el involucramiento en lo académico cambia cuando se ingresa a la secundaria” (p.10).
- Se experimenta un decrecimiento en las notas, especialmente si se comparan con las obtenidas en el sexto grado.
- Cambios en las relaciones sociales como producto del paso de una institución a otra.

- Cambio del clima institucional, relacionado con aspectos de tamaño de la institución, tipo de relaciones, mecanismos de regulación y autocontrol.
- Cambio de la metodología didáctica. “En secundaria tienen mayor peso las exposiciones del profesor, el libro de texto y el aprendizaje memorístico, predomina un sistema de trabajo donde el grupo realiza la misma actividad a la vez, los profesores se muestran más distantes” (San Fabián, s.f. 7).
- La relación con los profesores cambia debido al aumento de las materias del currículo y la estructura misma del sistema de secundaria, el cual exige en cierta medida que los estudiantes sean valorados de acuerdo a sus destrezas.
- Los contenidos se intensifican al igual que el número de materias, y con ello la cantidad de horas que los estudiantes deben invertir para rendir con las tareas asignadas.

Clima Escolar

Desde hace casi cuatro décadas se vienen desarrollando, en distintas partes del mundo, intentos sistemáticos por identificar y caracterizar las dinámicas de funcionamiento de aquellas instituciones escolares que alcanzan mayores logros de aprendizaje (Coleman ,1966; Murillo, 2003).

Desde múltiples investigaciones y en diferentes momentos se ha tratado de indagar e identificar los diferentes factores asociados al aprendizaje escolar. Y a factores ya identificados hace tiempo atrás como los son los factores sociofamiliares y culturales, cada vez se unen con más fuerza elementos asociados al clima escolar, clima de aula y se mencionan en la investigaciones elementos de la interacción escolar

que logran amortiguar la magnitud de las desigualdades de origen en el plano educativo.

De esta manera hace ya un par de décadas se viene estructurando una base de conocimientos generales respecto de la naturaleza y el peso de estos factores relacionales y ambientales.

El origen del concepto del Clima escolar tiene sus cimientos teóricos en la perspectiva teórica y metodológica, los autores del «modelo interaccionista» (desarrollado por Kurt Lewin y posteriormente por Murray en la década del '30) quienes al examinar las complejas asociaciones entre personas, situaciones y resultados, llegan a definir la conducta personal como una función de un proceso continuo de interacción multidireccional o de feedback entre el individuo y las situaciones en que él se encuentra. Y aplicando estos conocimientos al mundo escolar, es posible afirmar que “(...) el aspecto de mayor significación en la vida escolar tiene que ver, en la mayoría de los casos, con los afectos y las vicisitudes de la aceptación o el rechazo social, no necesariamente con la tarea de aprendizaje” (Fernández y Melero, 1998. 27).

El término clima, referido a las instituciones escolares, ha sido utilizado en la literatura especializada de diversas maneras; señalándose que:

Es el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante a la

vez de distintos procesos educativos. (Cere, 1993.30, citado en Molina y Pérez, 2006)

También el clima ha sido descrito desde el punto de vista ecológico, como la relación que se establece entre el entorno físico y material del centro y las características de las personas o grupos; así mismo se ha considerado para esta descripción el sistema social, esto es, las interacciones y relaciones sociales (Molina y Pérez, 2006). Desde esta perspectiva el clima social de una institución, es definido en función de la percepción que tienen los sujetos de las relaciones interpersonales tanto a nivel de aula como del centro (Gairin Sallan, 1999 citado en Molina y Pérez, 2006).

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

Y Por su parte, Cornejo y Redondo (2001.6), señalan que el clima social escolar se refiere a “(...) la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan”.

Para clarificar aún más la definición del clima escolar, se ha definido la siguiente Caracterización (Coronel, 1994 citado en Molina y Pérez, 2006):

- a. Es un concepto globalizador, que alude al ambiente del centro.
- b. Es un concepto multidimensional, determinado por distintos elementos estructurales y funcionales de la organización.

- c. Las características del componente humano constituyen variables de especial relevancia.
- d. Tiene carácter relativamente permanente en el tiempo.
- e. Influye en el logro de distintos objetivos académicos y de desarrollo personal.
- f. La percepción de las personas constituye un indicador fundamental de la aproximación al estudio del clima.

Tipos de clima escolar y de aula:

Numerosos autores han propuesto diferentes clasificaciones para tipificar el clima escolar y del aula; sin embargo, todos los autores coinciden en que tanto el clima escolar como el de aula se desarrollan entre dos extremos: uno *favorable*, que representa un clima abierto, participativo, ideal, coherente, en el cual existiría mayor posibilidad para la formación integral del educando desde el punto de vista académico, social y emocional, puesto que existirían más oportunidades para la convivencia armónica. El otro extremo sería *desfavorable* y estaría representado por el clima cerrado, autoritario, controlado y no coherente, donde imperan las relaciones de poder, de dominación y de control, porque no se estimulan los procesos interpersonales, ni la participación libre y democrática, por lo cual, se producen comportamientos individuales y sociales hostiles, que inciden negativamente en la convivencia y el aprendizaje (Molina y Pérez, 2006).

Dimensiones del clima escolar y de aula:

El clima social escolar está condicionado por una serie de factores que, mediatizados por los procesos de enseñanza y aprendizaje, podrían clasificarse en cuatro grandes categorías: el medio ambiente, los comportamientos y actitudes personales, los aspectos organizativos y de funcionamiento y la dinámica interna que se da en el aula (Villa Sánchez y Villar Angulo, 1992 citado en Molina y Pérez, 2006).

Por otra parte, se puede considerar para el estudio del clima escolar y de aula, un conjunto de variables agrupadas en lo que denomina *contextos del clima*.

A continuación se presenta una breve descripción de cada contexto: (a) *El contexto interpersonal*, referido a la percepción que tienen los alumnos de la cercanía de las relaciones que mantienen con los profesores y de la preocupación que éstos muestran ante sus problemas; (b) *El contexto regulativo*: que se refiere a la percepción de los alumnos de las reglas y las relaciones de autoridad en la escuela; (c) *El contexto instruccional*: que abarca las percepciones de los alumnos respecto al interés o desinterés que muestran los profesores por el aprendizaje de sus alumnos; (d) *El contexto imaginativo y creativo* que se refiere a los aspectos ambientales que estimula a recrear y experimentar (Bernstein, 1989 citado en Molina y Pérez, 2006).

Contexto Interpersonal:

Las relaciones humanas se refieren al trato o la comunicación que se establece entre dos o más personas; y estos elementos son muy importantes en las instituciones escolares, puesto que durante la actividad educativa se produce un proceso recíproco mediante el cual las personas que se ponen en contacto valoran los comportamientos de los otros y se forman opiniones acerca de ellos, todo lo cual suscita sentimientos que

influyen en el tipo de relaciones que se establecen. (Texeidó Saballs y Capell Castañar, 2002).

García Requena (1997.2), indica que

Las relaciones se plantean en términos de las distintas posturas que adoptan las personas con respecto a otras próximas y agrega que éstas se refieren, a las actitudes y a la red de interacciones que mantienen los agentes personales. Pueden presentarse actitudes positivas como: cooperación, acogida, autonomía, participación, satisfacción; pero también se puede observar actitudes de reserva, competitividad, absentismo, intolerancia y frustración, que producen una corriente interna, explícita o no, de deseos, aspiraciones e intereses corporativos y personales.

Las relaciones en el aula son múltiples y entre ellas pueden mencionarse: las que se establecen entre profesores, entre los profesores y las familias de los estudiantes, entre profesores y estudiantes, y finalmente entre los propios estudiantes.

Respecto a las relaciones del profesor con sus alumnos se puede señalar que tradicionalmente los maestros son el factor crucial de la educación en el aula; pues a través de su práctica pedagógica pueden generar una atmósfera tranquila, ordenada y orientada al aprendizaje. En relación con ello Voli (2004.78) refiere que:

La labor de enseñanza y el modelo de persona que el profesor proporciona a sus alumnos contribuyen (...) a la formación de la personalidad de los que serán, a su vez, los protagonistas del futuro. (...). Para ser eficaz como

educador, el profesor puede y debe darse cuenta de lo que hace y de lo que puede hacer en su aula para crear un ambiente favorecedor de una buena autoestima de sus alumnos y de una convivencia que facilite esta labor.

También resulta importante señalar que de acuerdo a como lo expresa Bonhome, (2004.1)

Las relaciones que el profesor crea con sus alumnos se basan no sólo en contenidos manifestados verbalmente, sino que existen muchísimos otros mecanismos, llenos de significados: la postura, el tono de voz, la mirada, un gesto e incluso el silencio mismo, todos son portadores de gran información, que siempre está a disposición, para ser descodificada y darle la interpretación apropiada.

Otro tipo de relaciones que se establecen en el aula son aquellas en las cuales participan los alumnos, es decir *la relación alumno-alumno*. Como afirma (Vuelvas 1977, en Magaña Miranda, 2003.4), “En la etapa de adolescente el joven “necesita conformar su identidad a partir de un proceso de individualización, es él y solo él, tratando de ser inconfundible con otras personas, buscando encontrar en sí mismo características individuales que lo hagan diferente a los demás”.

En este proceso, el adolescente no se encuentra solo, el amigo es la figura más importante de su entorno; es la persona con la cual descarga sus angustias, sus tensiones, sus alegrías y sus fracasos y con la cual ensaya formas de relación que contribuirán a conformar su personalidad futura. Para cualquier alumno, de manera

especial si es adolescente, sus compañeros, o al menos algunos de ellos, son indiscutiblemente “otros significativos”, de donde se deriva la enorme utilidad de lograr que, en las escuelas, los compañeros adopten conductas positivas, tanto en el campo interpersonal como el campo del aprendizaje.

Características de la relación docente- estudiante: Como ocurre en las relaciones entre padres e hijos, la relación del profesor con los alumnos puede variar en su naturaleza y calidad. Algunas relaciones profesor-alumno pueden caracterizarse como cercanas y afectuosas, y otras como distantes y formales, e incluso como conflictivas (Howes y Matheson, 1994; Pianta, 1994). En cuanto al tipo de relación profesor-alumno que se puede establecer según los planteamientos de la teoría del apego, Howes y Hamilton (1994) identificaron tres tipos de relación profesor- alumno basándose en la conducta de los niños: segura, de evitación y ambivalente. Por otro lado, y teniendo en cuenta la percepción de los profesores de su relación con los alumnos, Pianta (1994) encontró que esta relación variaba en función de tres dimensiones: calidez-seguridad, miedo-dependencia y ansiedad-inseguridad.

Pianta (1994) señala la existencia de seis tipos distintos de relación profesor-estudiante: 1) dependiente (“*dependent*”), en la que el maestro cuenta en exceso con la confianza de los niños; 2) de implicación positiva (“*positively involved*”), que describe la relación caracterizada por altos niveles de calidez y comunicación; 3) disfuncional (“*dysfunctional*”), caracterizada por bajo compromiso por parte del profesor y por altos niveles de irritabilidad, malestar y rabia; 4) funcional promedio (“*average-functional*”); 5) tensa o irritante (“*angry*”), con niveles altos de conflicto; y 6) no implicada (“*uninvolved*”),

en la que el maestro muestra poca calidez y comunicación y bajos niveles de enfado. Estos modelos se relacionaron con la conducta que los niños presentaban en el aula.

En una serie de estudios descriptivos, Pianta y Steinberg (1992) y Pianta (1994) señalan que las relaciones profesor-alumno, desde la información facilitada por el profesor, pueden caracterizarse teniendo en cuenta tres dimensiones: el conflicto, la cercanía y la dependencia.

En las relaciones caracterizadas por la *cercanía*, los profesores perciben altos niveles de calidez, afecto y comunicación abierta con sus estudiantes, sintiéndose eficientes en el manejo de la clase y cómodos con la relación que establecen con sus alumnos (Pianta, 2001). Cuando un niño tiene una relación cercana con su maestro, se siente emocionalmente seguro y utiliza al maestro como una base y como un recurso seguro para explorar las oportunidades de aprendizaje del aula (Oren, 2007). Por tanto, el niño que tiene una relación cercana con su maestro puede enfocar toda su atención y sus energías hacia el aprendizaje (Pianta, 1999; Howes y Ritchie, 2002).

Por el contrario, en las relaciones caracterizadas por el *conflicto*, los profesores perciben altos niveles de negatividad, interacciones difíciles, falta de comunicación y dificultad en el manejo de los estudiantes. El maestro ve al estudiante como enfadado e imprevisible, lo que hace que se sienta emocionalmente agotado, incómodo o ineficaz (Pianta, 2001). El niño que tiene una relación conflictiva con su maestro no puede usar esta relación como base o soporte para explorar las diferentes oportunidades de aprendizaje que ofrece el aula (Oren, 2007). Una relación conflictiva interfiere a la hora de enfocar la atención en el aprendizaje, a la vez que puede causar ansiedad o temor a ir al colegio (Pianta, 1999).

Por último, en las relaciones *dependientes*, los profesores perciben a los niños como excesivamente dependientes de ellos, con reacciones emocionales exageradas ante la separación y con solicitudes frecuentes e innecesarias de atención, lo que lleva al profesor a manifestar una cierta preocupación por la dependencia del alumno (Pianta, 2001). En lugar de relaciones cercanas y positivas, el niño dependiente tiene interacciones inmaduras con su maestro, siendo improbable que explore el ambiente o juegue con sus iguales (Howes y Ritchie, 2002).

Otras características de la relación docente-estudiante que inciden en el clima del aula son:

La confianza, al respecto Casassus (2006.243) señala que “cuando los alumnos están en confianza, se sienten en seguridad, y se reduce el miedo, lo que les permite ser más como ellos son en su originalidad y pueden abrirse a la participación en clase sin temor a cometer errores”. De esta manera se puede entender que la confianza es una emoción que ayuda a la conformación de un clima de aula positivo que motiva a los educandos a trabajar, a su vez que es una estrategia exitosa de enseñanza, “una buena motivación se basa al parecer en el establecimiento de un clima de confianza entre estudiantes y entre los estudiantes y el profesor” (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa “LLECE”, 2002.71).

La autoestima, representada por la percepción subjetiva que se tiene del valor personal, se relaciona de manera directa con la experiencia que se tiene con el exterior y las apreciaciones que sobre uno tienen los demás. De esta manera cuando el docente manifiesta altas expectativas acerca de sus educandos, ayuda a la construcción de una autoestima positiva, que favorece un clima de aula positivo y el aprendizaje.

Toda persona necesita sentirse importante en la labor, función o espacio que ocupa dentro de un lugar, es por esto que toma relevancia dentro de la relación docente- estudiante, la manera como el docente en las relaciones del aula expresa sentimientos confianza y admiración frente a lo que vale el estudiante y lo que es capaz de lograr.

Por último es importante hacer referencia dentro de este grupo de características de la relación docente- estudiante a la *Motivación*, Para Gutiérrez (2005) la motivación tiene que ver con estados “emocionales, que movilizan, dan energía, “mueven” al sujeto, hacia una meta o incentivo” (Gutiérrez, 2005.1). Céspedes (2009.72) dice que “la motivación estimula a ser curiosos, a asombrarse frente a aquello misterioso y novedoso, “promueve la apertura a nuevos aprendizajes, la necesidad de explorar, de descubrir, de pensar excitadamente y de abrirse a recursos cognitivos sofisticados”

La motivación toma un papel importante en la relación docente – estudiante y está directamente relacionada con un clima de aula positivo y la apertura al aprendizaje, en la medida en que el docente actúa con un motivador extrínseco que despierta en ellos el interés por los contenidos y las formas de adquirirlos y promueve en los educandos la disposición y la actitud por aprender, elementos que relaciona con la motivación intrínseca.

Contexto regulativo:

El contexto regulativo hace refiere a la percepción que se crean los alumnos de las reglas y las relaciones de autoridad en la escuela.

Encierra todo el conjunto de normas, hábitos y rutinas escolares y las diferentes relaciones que con estas y la autoridad establecen los estudiantes y la forma como las presenta la institución escolar.

Cuando se habla del contexto regulativo se apela por un lado a la percepción de la *Normas*, entendidas estas como “Convenciones que se establecen sobre sobre fundamentos sólidos de base empírica o científica” (Céspedes 2009.130) y que dentro del contexto educativo se fijan para establecer un orden y regular los comportamientos y el actuar pedagógico a favor de la convivencia y el clima escolar. Funcionan inicialmente a partir del elemento de la imposición bajo los parámetros de la aceptación y cumplimiento de las mismas porque existe un contrato de obediencia y que luego pasa a tener un valor superior cuando el educando conoce los fundamentos de las mismas y las introyecta e incorpora en sus actos educativos.

Hevia (2006.75) dice que la convivencia en la escuela debe estar basada en gran medida en la confianza entre docentes y estudiantes, por lo que se hace necesario generar normas de comportamiento y cooperación consensuadas. Para esto las normas deben ser *"conocidas, claras, simples, legítimas y respetadas, las personas sabrán a qué atenerse, por lo que la incertidumbre se reducirá y la confianza aumentará. Pero si las normas no son transparentes, son impugnadas, o existe arbitrariedad y autoritarismo, afectarán negativamente el nivel de confianza al interior de la escuela"*

Otro elementos constitutivo del contexto regulativo y con gran relevancia del dentro del clima escolar y en especial en el proceso de transición escolar de la primaria a la secundaria lo son la rutinas y hábitos escolares, y con estas se hacen referencia a esos momentos de la cotidianidad escolar que en ocasiones se invisibilizan pero que a fuerza de la repetición y del actuar constante forjan la cultura escolar. Aquí se incluyen

las rutinas establecidas para el inicio de la jornada escolar, los momentos de clase, los desplazamientos, los descansos el orden y el aseo etc.

Un elemento fundamental a abordar dentro del contexto regulativo es el relacionado con la disciplina y la autoridad docente, entendida esta como el conjunto de acciones adoptadas por el profesor para establecer el orden, involucrar a los estudiantes u obtener su cooperación dentro de la clase (Emmer y Stough, 2001)

En atención a la importancia que tiene el clima para el resultado académico de los alumnos y para la satisfacción laboral de los profesores, en diversos estudios se ha tratado de identificar estilos de disciplina y evaluar su efectividad. En la literatura se identifican principalmente tres estilos de disciplina (Lewis y otros, 2008). En el primero se sugiere que el profesor debe tener un alto control de la sala de clases y del comportamiento de sus alumnos. En esta línea se incluye la “disciplina asertiva”, concepto desarrollado por Lee y Marlene Canter a partir de 1970 (Malmgren, Trezek y Paul, 2005). En este estilo disciplinario se plantea que los profesores, al comienzo del año escolar, deben establecer las expectativas de comportamiento de los alumnos y las consecuencias de no cumplirlas. Además, durante las clases los profesores deben aplicar premios y reconocimientos por los buenos comportamientos y castigos para aquellos alumnos que incurran en faltas de disciplina.

Una segunda línea pone mayor énfasis en el autodomnio de los alumnos y da menor importancia a la autoridad del profesor. A este tipo de disciplina pertenece el *Teacher Effectiveness Training*, modelo desarrollado por Thomas Gordon, también durante los años setenta. Este estilo se basa en el autodomnio de los propios alumnos para lograr el buen comportamiento del curso, y este autodomnio se debe lograr negociando y conversando con ellos (Malmgren, Trezek y Paul, 2005).

Por último, la tercera línea pone el énfasis en la participación y la toma de decisión del grupo y son los alumnos quienes deben tomar la responsabilidad del comportamiento de sus compañeros en la sala y asegurar que este sea correcto. Esta línea se basa en lo desarrollado por William Glasser en su teoría de control (*Control Theory*).

Las normas y la autoridad en la transición de la Primaria a la Secundaria: En el caso particular de la transición de la educación primaria a la educación Secundaria, Sacristán, (1997) indica que con el cambio de ambiente de la primaria a la secundaria, los estudiantes deben adaptarse a las nuevas normas y por tanto, los profesores las hacen valer desplegando su autoridad. Sin embargo, ante este nuevo panorama de normas, los alumnos pueden adoptar actitudes variadas “de colaboración, oposición, espera, sumisión o indiferencia, que regirán sus primeros movimientos” (Sacristán, 1997.96). Cuando se habla de colaboración, ésta también implica para otros autores, que el estudiante es capaz de invertir el tiempo necesario para cumplir con éxito las tareas que se demandan en las nuevas materias del plan de estudios. Unido a lo anterior Cotterell, (1986) sugiere que al pasar a la Secundaria, los estudiantes experimentan ambientes de aula más estrictos, con profesores más exigentes, sin embargo, ellos tienen mayores posibilidades para la libertad y la autonomía, en términos de su tránsito en la institución, ya que pueden escaparse de clases, salir temprano y sus padres no pueden controlar estos aspectos, debido al cambio de ambiente y de condición de niño a adolescente. En este sentido Sacristán, (1997) manifiesta, que la relativa autonomía e independencia de los adolescentes en su paso a la secundaria, puede ser interpretada como un riesgo, especialmente porque los

estudiantes pueden sentirse menos orientados y por tanto, pueden presentar problemas de conducta, de relaciones sociales, entre otros.

Contexto didáctico:

La enseñanza no puede entenderse más que en relación al aprendizaje; y esta realidad relaciona no sólo a los procesos vinculados a enseñar, sino también a aquellos vinculados a aprender.

Se entiende por contexto didáctico: el momento de acto educativo en que se procesa la información y los diferentes implicados adquieren un sentido pedagógico: incluye lo mediacional, lo contextual, las estrategias.(Fernández, 1997).

Tomando como referencia a (Contreras 1990.23), entendemos los procesos enseñanza- aprendizaje como

simultáneamente un fenómeno que se vive y se crea desde dentro, esto es, procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones (...), en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje; y a la vez, es un proceso determinado desde fuera, en cuanto que forma parte de la estructura de instituciones sociales entre las cuales desempeña funciones que se explican no desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses”. Quedando, así, planteado el proceso enseñanza-aprendizaje como un “sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje.

Los elementos – que diferentes autores presentan - implicados en el acto didáctico son el docente, el discente, el contenido, el contexto... Según qué sea el elemento central del proceso, según cuáles sean todos los elementos implicados..., se generará un modelo distinto de actuación didáctica.

En el caso de la presente investigaciones asumiremos en enfoque de la actuación didáctica como facilitadora del aprendizaje.

En este sentido Marqués (2001) nos define el acto didáctico como la actuación del profesor para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Se trata de una actuación cuya naturaleza es esencialmente comunicativa.

Desde este enfoque se presenta, de esta manera, el acto didáctico como un proceso complejo en el que se hallan presentes los siguientes componentes:

- *El profesor:* quien planifica actividades dirigidas a los alumnos que se desarrollan con una estrategia didáctica concreta y que pretende el logro de determinados objetivos educativos. Objetivos que serán evaluados al final del proceso para valorar el grado de adquisición de los mismos. Las funciones a desarrollar por el docente en los procesos de enseñanza –aprendizaje se deben centrar en la ayuda a los alumnos para que puedan, sepan y quieran aprender: orientación, motivación y recursos didácticos.

Los estudiantes: que mediante la interacción con los recursos formativos que tienen a su alcance, con los medios previstos... trata de realizar determinados aprendizajes a partir de la ayuda del profesor.

Los objetivos educativos: que pretenden conseguir el profesor y los estudiantes y los contenidos que se tratarán.

El contexto en el que se realiza el acto didáctico: el número de medios disponibles, las restricciones de espacio y tiempo.

Los recursos didácticos: como elementos que pueden contribuir a proporcionar a los estudiantes información, técnicas y motivación que faciliten sus procesos de aprendizaje. El autor nos plantea que la eficacia de estos recursos dependerá en gran medida de la manera en la que el profesor oriente su uso en el marco de la estrategia didáctica que está utilizando.

La estrategia didáctica con la que el profesor pretende facilitar los aprendizajes de los estudiantes, integrada por una serie de actividades que contemplan la interacción de los alumnos con determinados contenidos. La estrategia didáctica debe proporcionar a los estudiantes: motivación, información y orientación para realizar sus aprendizajes, y debe tener en cuenta los siguientes principios:

Rendimiento Académico

Como sabemos la educación es un hecho intencionado y, en términos de calidad de la educación, todo proceso educativo busca permanentemente mejorar el rendimiento del estudiante. En este sentido, la variable dependiente clásica en cualquier análisis que involucra la educación es el rendimiento académico, también denominado rendimiento escolar, el cual es definido de la siguiente manera: "Del latín reddere (restituir, pagar) el rendimiento es una relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo.

Chadwick (1979) define el rendimiento académico como la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período, año o semestre,

que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) evaluador del nivel alcanzado.

Edel (2003) definen rendimiento escolar como el “nivel de conocimiento demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”. Por su parte Himmel (1985) ha definido el Rendimiento Escolar o Efectividad Escolar como el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio. Ambas concepciones que definen rendimiento escolar tienen relación con el grado de logro que un educando debe cumplir respecto de determinados objetivos. Esto tiene estrecha relación con el alcance que los educandos deben tener de los Contenidos Mínimos Obligatorios que presentan los Programas de estudios que propone el MEN.

De esta manera el rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante en el proceso educativo, en el cual intervienen muchas variables internas como la motivación, la actitud y el interés frente al aprendizaje y externas como la calidad y vínculo con el maestro, el ambiente de clase y la dinámica familiar.

Al hablar de la relación entre el rendimiento académico y el clima escolar, es importante mencionar que la variable que tiene mayor efecto en el aprendizaje es el clima del aula. El buen clima en el aula es lo que mejor repercute en el aprendizaje escolar. Es decir, aquella escuela en la cual el profesor tiene una buena relación con los estudiantes, los alumnos no pelean (continuamente) entre sí, y hay una disciplina aceptada y aplicada favorecerá los procesos de aprendizaje.

Al respecto se puede citar la investigación realizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y publicada por el Diario la Tercera de Chile (2002.4,52) que señala que "En el marco de buenos aprendizajes, el clima en el interior del aula ha demostrado ser una variable particularmente importante" De igual forma en dicho reporte citan la investigación del Programa Internacional de Evaluación Estudiantil realizado por la OCDE donde se obtuvieron conclusiones similares.

Los niños que asisten a aulas donde los alumnos no pelean, hacen buenas amistades y no se molestan entre sí, obtienen mejores resultados que sus pares de similares características socioculturales. Las diferencias explicadas por estas variables llegan a ser mayores que las explicadas por la suma de las otras variables escolares medidas.

Mientras que la UNESCO (2001.10), ratifica la experiencia de los países Europeos en relación a la variable que señala que los factores socio-ambientales e interpersonales son determinantes en el aprendizaje de los alumnos, aquí justamente parecería que estuviera la clave en la obtención de mejores resultados de aprendizajes por parte de los alumnos.

En lo que respecta al proceso de transición de la Primaria a la Secundaria las investigaciones confirman que existe una declinación en el rendimiento académico de los estudiantes que los hace experimentar, al inicio de este cambio, momentos de fracaso escolar, lo anterior se relaciona directamente con la cantidad de materias y las demandas de las tareas que les son asignadas. Además, intervienen, según Ruiz (2006.53), "aspectos relacionados con técnicas de estudio inapropiadas, pocas horas regulares destinadas al estudio, mal manejo del tiempo, asuntos de madurez personal y

psicológica, dificultades propias de las asignaturas y debilidades en el aprendizaje, relacionadas con menos habilidad y elementos del clima escolar.”

Metodología

Investigación Cualitativa

El presente estudio corresponde a una monografía tipo investigación cualitativa con análisis Hermenéutico, ya que se realiza el estudio detallado de un tema específico. En este caso los factores del clima escolar que están presentes e inciden en la etapa de la transición escolar de la Educación Primaria a la Educación Secundaria en el Colegio Canadiense.

Manzo (1971) define la monografía como un escrito específico y detallada que habla de un tema específico y que pretende ser informativo pero a su vez crítico. La producción de una monografía incluye el seguimiento de unas fases ordenadas que incluyen; la delimitación de un tema, la recolección de fuentes bibliográficas de autores que ha hablado acerca del tema, la organización de la información y por el último el análisis que permite al escritor asumir una postura crítica frente a sus hallazgos.

Según Ezequiel Ander- Egg y Pablo Valle (2008.16) un trabajo monográfico “tiene doble utilidad (...) adquirir una formación- aunque sea elemental- en la iniciación del trabajo científico (...).

Por otro lado se habla de una investigación cualitativa ya que se intenta hacer una aproximación global de una situación social para explorarla, describirla y comprenderla de manera inductiva, es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ella y no con base en hipótesis externas.

A la investigación de tipo cualitativo le interesa el campo de la realidad social y es un intento por definirla en términos de Bonilla y Rodríguez (1997.82) “es un proceso mediante el cual se comprende e interpreta un hecho, acontecimiento o fenómeno social a partir a partir de las perspectivas de los actores dentro del contexto individual o colectivo de cada situación, mediante la participación en sus vidas” .

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1984), el objetivo básico de la investigación cualitativa es la comprensión del fenómeno, la cual se realiza en dos niveles: la comprensión directa o aprehensión inmediata de la acción humana, sin interferencia consciente sobre la actividad, y en el segundo nivel, el investigador procura comprender la naturaleza de la actividad en lo referente al significado que el individuo da a su acción, para lo cual se requiere adoptar un abordaje hermenéutico en el que la interpretación se hace entre las partes y el todo dentro del contexto.

Diseño Metodológico

En el presente estudio se pretende dar un abordaje al fenómeno de estudio desde la Hermenéutica como metodología de investigación de las ciencias sociales, cuyo origen reseñan López (1993), se basa en la filosofía ontológica de Heidegger teniendo como objetivo comprender las habilidades, y experiencias cotidianas de los seres humanos, mirando las cosas por sí mismas ya que una entidad puede manifestarse por sí misma de diferentes maneras.

La hermenéutica como método de investigación, trata de entender los fenómenos en sus propios términos, al descubrir y comprender los significados de las habilidades hábitos y experiencias de los seres humanos investigados tal como se manifiestan esas

personas y lo que ellos manifiestan. En este sentido, la interpretación y comprensión que hace el investigador del significado de lo que está investigando, se convierte en un elemento de gran importancia dentro del método.

De esta manera la hermenéutica como enfoque de investigación, implica una labor a través de la cual el investigador busca comprender e interpretar un fenómeno o una realidad en un contexto concreto. La interpretación de la realidad dentro del enfoque se da en su contexto histórico y social y mediante la actividad deductiva e inductiva, donde los individuos no son estudiados como realidades aisladas, sino que son comprendidos en el contexto de sus conexiones con la vida cultural y social. De esta manera el método presenta una visión holística del mundo, donde se presenta una visión de la realidad con posibilidad de múltiples interpretaciones.

Enfoque Estudio de Caso

Para efectos del presente proyecto se ahondara en la monográfica de Estudio de Caso, la cual pertenece al enfoque Cualitativo interpretativo, el cual considera que la realidad (asunto ontológico) es construida por las personas involucradas en la situación que se estudia; y aunque las versiones de los mundos sean personales, estima que las construcciones no son completamente ajenas, sino que se parecen, tienen puntos en común. Así, las realidades construidas por personas distintas pueden tener puntos de coincidencia, ser compatibles (Stake, 1995).

El propósito de este enfoque de investigación no es descubrir la realidad, sino construir una cada vez más clara y sólida, que pudiese responder a la duda sistemática (Stake, 1995). Aunque la ciencia pretende construir una comprensión universal, la

comprensión que se alcanza con la investigación es hasta cierto punto única, pero que comparte muchos elementos con otras comprensiones (Creswell, 1998; Stake, 1995). Por otro lado, el paradigma cualitativo interpretativo busca minimizar la distancia o separación objetiva entre el investigador y aquéllos a quienes estudia (asunto epistemológico); para lograrlo, el investigador interactúa con las personas observándolas por un período prolongado, viviendo o colaborando con ellas (Guba y Lincoln, 1985; Lincoln y Guba, 1981).

El estudio de casos es un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa. Para Stake (1995), es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas.

Para el caso del presente proyecto, el análisis de caso tuvo como lugar específico el contexto escolar de los grados de transición de la educación Primaria a la Educación Secundaria del Colegio Canadiense (Sexto grado), y tomará como objeto de estudio los factores del clima escolar que inciden en el proceso de adaptación de los estudiantes en esta etapa de transición.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

(Campoy y Gomez, 2009, 275) Mencionan que “las técnicas aluden a procedimientos de actuación concreta y particular de recogida de información relacionada con el método de investigación que se está utilizando”

En lo que respecta a este proyecto y a su sentido de análisis de experiencias, se tomó como base para la recolección de la información el enfoque cualitativo, donde

como lo comenta Albert M, (2007,231) “ la recolección de datos ocurre completamente en los ambientes naturales y cotidianos de los sujetos e implica dos fases o etapas: (a) inmersión inicial en el campo y (b) recolección de los datos para el análisis”.

En el presente proyecto se utilizaron como técnicas para la recolección de la información: la revisión documental y el grupo focal.

A continuación, se abordan cada una de ellas.

Revisión Documental

De acuerdo con Quintana (2006) el análisis documental constituye el punto entrada a la investigación, Incluso en ocasiones es el origen del tema o del problema de investigación. Por otro lado Latorre, Rincón y Arnal, aducen que la revisión documental ha de entenderse como un proceso dinámico que implica que el investigador busque, recoja, clasifique, recupere y distribuya información pertinente a su objeto de estudio.

El grupo focal

Morgan (1997) describe el grupo focal como un tipo de entrevista de grupo que enfatiza la interacción entre los participantes sobre la interacción del moderador con los participantes.

Taylor y Bogdan (2000) señalan que es una técnica rápida, oportuna y válida que constituye una fuente importante de información para comprender las actitudes y creencias, saber cultural, y las percepciones de una comunidad. El grupo focal es un medio para recolectar en poco tiempo información cualitativa, por lo general con grupos

de 6 a 12 personas, y se divide en 2 componentes esenciales: (a) el contenido de la información, lo que se dice y (b) el proceso de la comunicación, como se dice.

Valles (1999) citado por Rojas (2010) explica que se caracterizan por: (a) estar focalizada en un tema o aspecto específico de una situación; (b) los sujetos entrevistados han formado parte en la situación que se desea estudiar por lo que se espera obtener información acerca de su experiencia; (c) los investigadores ha hecho un análisis previo de los documentos relacionados con el hecho objeto de estudio; (d) a partir de este análisis de contenido, elaboran hipótesis que servirán de base para estructurar el guion de preguntas.

Para efectos de esta investigación, se realizaron 3 tres encuentros de grupos focales aplicados a un grupo de 10 estudiantes de grado 6º del Colegio Canadiense, los cuales fueron escogidos al azar de las listas dispuestas en Coordinación de Convivencia. también se realizó grupo focal con un grupo de 5 docentes de grado 5º, incluyendo los Directores de grupo y los docentes que más carga académica tienen en ese grado y un grupo focal con 5 docentes de grado 6º siguiendo el mismo criterio, Directores de grupo y docentes con más carga académica asignada al grado

Para los grupos focales se elaboraron 2 guías de entrevista distintas para el grupo de docentes y estudiantes tomando las tres categorías iniciales que se consideraban importantes a abordar dada la revisión de la literatura encontrada y los contextos de clima escolar presentes en el Colegio: Contexto interpersonal, contexto regulativo y contexto didácticos. De cada uno de estos fueron retomados sus elementos constitutivos y otros que se consideraban importante contemplar para efectos de tener

una total comprensión del clima escolar y los factores de este, que inciden en la etapa de transición.

Sujetos de la Investigación

Los sujetos participantes de la investigación corresponden a un grupo de estudiantes de 10 estudiantes de grado 6º, 5 docentes del último grado de la educación básica primaria y 5 docentes del primer grado del bachillerato del Colegio Canadiense. Institución educativa de carácter privado ubicada en el Municipio de la Estrella Antioquia, que presta los servicios educativos en los niveles de Preescolar, Básica y Media bajo la modalidad de bachillerato académico, con énfasis en el empresarismo, el Inglés como segundo idioma y con la posibilidad de aspirar a la doble titulación en convenio con el Ministerio de Educación de British Columbia Canadá.

Lineamientos éticos

El consentimiento informado es una herramienta para la investigación que permite la expresión clara de dos voluntades, es decir; el investigador y el investigado, a través del cual las dos partes son conocedoras, autónomas y capaces para participar en la investigación, también incluye aspectos como la prohibición en el uso de métodos intrusivos como grabadoras o cámaras que pongan al descubierto al participante.

“Mediante la confidencialidad se le garantizará al participante de la investigación la discreción y seguridad con respecto a la información otorgada, para que nadie más la conozca y sea utilizada solo para efectos de dicha investigación.” Galeano (2004.11).

Las condiciones éticas bajo las cuales se realizan la presente investigación se enumeran en el *Apéndice 1*.

Análisis de la información

El análisis de datos en la indagación cualitativa obedece a un modelo sistemático, en el que el investigador recolecta datos, los analiza, recolecta más datos para llenar huecos y vuelve a analizar y recolectar hasta alcanzar la saturación.

Morse J (1999.573), menciona que el análisis de datos es "... el proceso de observar patrones en los datos, hacer preguntas sobre esos patrones, construir conjeturas, deliberadamente recolectar datos de individuos o refutar esas conjeturas, luego, continuar el análisis, hacer preguntas adicionales, buscar más datos, continuar el análisis mediante el clasificar, cuestionar, penar, construir y probar conjeturas, y así sucesivamente"

Para efectos de este estudio los pasos fases en las que se llevó a cabo el análisis de la información fueron:

Capturar, transcribir y ordenar la información: esto implicó organizar la información recolectada a través de las diferentes técnicas utilizadas a fin que todos los datos recolectados pudieran ser sistematizados en lo posible a un solo medio (electrónico) para su posterior análisis.

Análisis de Contenido: la mayoría de los datos cualitativos fueron analizados en su contenido. El análisis de los contenidos implicó el análisis del contenido manifiesto y el contenido latente.

En el análisis de contenido manifiesto se buscaron palabras específicas o ideas expresadas que fueron registradas para generar estadísticas sobre el contenido de los datos. Por otro lado en el análisis del contenido latente se identificaron, codificaron y categorizaron patrones primarios en datos y se le asignó una categoría

Codificación de los datos: según Morse J (1999), codificar puede definirse como “el proceso de identificar palabras, frases, temas, conceptos dentro de los datos de manera tal que los patrones subyacentes puedan ser analizados.

En la presente investigación se realizó la codificación de los datos de acuerdo a los datos, frases o tema encontrados en cada uno de los grupos poblacionales con los cuales se trabajó (Docentes primaria, docentes, secundaria, estudiantes), esto se hizo con el fin de organizar la información y facilitar su posterior análisis.

Para efectos del presente estudio, la información recolectada de los grupos focales se codificó de la siguiente manera la formación de categorías y su posterior análisis:

Sujetos:

DP: Docentes primaria

DS: Docentes secundaria

E: Estudiantes

Los diferentes sujetos participantes fueron enumerados de 1 a 5 para el caso de los docentes y de 1 a 10 para el caso de los estudiantes.

Las categorías iniciales fueron enumeradas del 1 al 3:

1: Contexto interpersonal

2: Contexto regulativo

3: Contexto didáctico

De igual forma las categorías secundarias emergentes dentro de cada Contexto fueron enumeradas de la siguiente manera:

1.1: Cercanía

1.2: Dependencia

1.3: Conflicto

1.4: Confianza

1.5 Empatía

2.1: Autoridad docente

2.2: Normas de clase

2.3: Hábitos y rutinas

2.4: Autorregulación

2.5: Sanciones y acciones pedagógicas

3.1: Filosofía Institucional

3.2: Intencionalidad de los contenidos

3.3 Organización de la enseñanza

3.4: medios y mediaciones

Formación de categorías: implicó el agrupar los datos organizados a partir de la codificación en categorías a fin de incluir todos los datos de una manera significativa y manejable.

En la presente investigación se estableció un sistema categorial de tipo relacional que incluyo la conceptualización de los datos obtenidos y que permito vincular entre si dos o más categorías descriptivas o teóricas de orden inferior. Las categorías emergentes a partir de las cuales se triangulo y analizo la información fueron:

Contexto Interpersonal

Contexto regulativo

Contexto Didáctico

También se dio la creación de subcategorías emergentes que implicaron la diagramación de la relación entre categorías y subcategorías y la descripción de las mismas.

Integración de Categorías: Posteriormente se realizó na integración de categorías teniendo en encienta criterios de homogeneidad interna y homogeneidad externa y se hizo la integración de categorías “Triangulación” a fin de establecer relaciones entre categorías y encontrar y tramas temas comunes en los datos

Hallazgos

A partir de los grupos focales realizados con los a los participantes de la Investigación “DP”: docentes de primaria, “DS: docentes de secundaria y “E”: estudiantes; se obtuvo la información que fue analizada mediante la codificación abierta y axial de la misma; lo cual implicó su reagrupación y reconstrucción en nuevos textos denominados categorías. Estos contienen una estrategia deductiva, que implicó aplicar conceptos previos de la teoría a la información nueva y triangularla mediante la interpretación y la intención última de responder a las preguntas formuladas por los objetivos. Mediante la interacción entre los códigos in vivo de los participantes y los códigos teóricos, se buscó construir desde una forma más general los emergentes de la investigación, dando como resultado tres categorías que a continuación serán descritas con detenimiento

1. Contexto interpersonal
2. Contexto regulativo
3. Contexto didáctico

Contexto Interpersonal

Dentro de la presente investigación se entenderá por contexto interpersonal la percepción que tienen los alumnos de la cercanía de las relaciones que mantienen con los profesores y de la preocupación que éstos muestran ante sus problemas

Al abordar las diferentes concepciones de clima escolar, el tema de las relaciones interpersonales y el componente humano ha sido considerado una variable

de gran relevancia y un factor condicionado que mediatiza los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Desde las diferentes definiciones de clima escolar manejadas en los últimos años por los diferentes autores son enfáticos al hablar del clima como “la relación que se establece entre el entorno físico y material del centro y las características de las personas o grupos; así mismo como el sistema social, esto es, las interacciones y relaciones sociales (Molina y Pérez, 2006). Al igual Cornejo y Redondo (2001.6), señalan que el clima social escolar se refiere a”...la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan”.

Concepciones con las cuales se dan un alto peso al contexto interpersonal y lo ponen en el centro de la discusión frente a la calidad del clima que se puede gestar en una institución escolar.

Las relaciones humanas se refieren al trato o la comunicación que se establece entre dos o más personas; y estos elementos son muy importantes en las instituciones escolares, puesto que durante la actividad educativa se produce un proceso recíproco mediante el cual las personas que se ponen en contacto valoran los comportamientos de los otros y se forman opiniones acerca de ellos, todo lo cual suscita sentimientos que influyen en el tipo de relaciones que se establecen. (Texeidó Saballs y Capell Castañar, 2002).

García Requena (1997.2), “indica que las relaciones se plantean en términos de las distintas posturas que adoptan las personas con respecto a otras próximas” .y

agrega que éstas se refieren, a las actitudes y a la red de interacciones que mantienen los agentes personales. Pueden presentarse actitudes positivas como: cooperación, acogida, autonomía, participación, satisfacción; pero también se puede observar actitudes de reserva, competitividad, absentismo, intolerancia y frustración, que producen una corriente interna, explícita o no, de deseos, aspiraciones e intereses corporativos y personales.

Al abordar el contexto de las relaciones interpersonales que se dan al interior de una institución escolar es vital acuñar al tipo y calidad del vínculo o relación que se estable entre el sujeto del aprendizaje y el agente escolar que lidera o lleva a cabo el proceso de enseñanza, es decir el vínculo docente- estudiante.

Al respecto de las relaciones del profesor con sus alumnos se puede señalar que tradicionalmente los maestros son el factor crucial de la educación en el aula; pues a través de su práctica pedagógica pueden generar una atmósfera tranquila, ordenada y orientada al aprendizaje. En relación con ello, Voli (2004.78) refiere que:

La labor de enseñanza y el modelo de persona que el profesor proporciona a sus alumnos contribuyen (...) a la formación de la personalidad de los que serán, a su vez, los protagonistas del futuro. (...). Para ser eficaz como educador, el profesor puede y debe darse cuenta de lo que hace y de lo que puede hacer en su aula para crear un ambiente favorecedor de una buena autoestima de sus alumnos y de una convivencia que facilite esta labor.

En la presente investigación se puede observar a través de los diferentes relatos

de los participantes, la información contrastada y el análisis de la misma que el contexto interpersonal juega un papel determinante en la forma como se está estructurando el clima en la etapa de la transición escolar de la educación primaria a la educación secundaria.

Se puede percibir que la forma como se configuran las relaciones con los docentes de ambas secciones es distinta, las características personales de los ellos y la forma como establecen el vínculo es determinante y la percepción subjetiva que los estudiantes se hacen de ellos está dinamizando los diferentes espacios y momentos del acto educativo.

En lo que respecta al tipo de relación que establecen los estudiantes con los docentes y para poder Comprender las variaciones que se dan en la misma de un grado a otro, se han agrupado las diferentes características encontradas a través de las siguientes subcategorías que describen los elementos principales del encuentro interpersonal o vínculos docente- estudiante:

Cercanía

En las interacciones sostenidas con los docentes de Primaria se evidencia que los docentes se consideran muy cercanos a los estudiantes, describen la relación como una relación cercana, ante todo de respeto, calidez y afecto. Tal como lo describe DP.1.1.5” *la relación con los estudiantes es muy buena, el trato es cordial amable y de confianza... se hace énfasis en el respeto, ya que a veces los niños tratan de sobrepasar los límites con los docentes*”. Los profes de primaria consideran sentirse muy cercanos a los estudiantes, mencionan que interactúan en muchos espacios con

ellos y la relación es relajada cordial y mediada por mucho amor.

También afirman conocer mucho de la vida de los estudiantes, de sus familias, como se sienten y lo que les pasa dentro del contexto escolar, mencionan que establecen mucho dialogo con ellos en los diferentes momentos clase y descanso y que cuando lo creen conveniente se acercan a otras instancias si lo consideran necesario para saber más de un estudiante que les inquieta. DP. 1.1.1 menciona *“conozco mucho de los estudiantes, a través del dialogo que se da con ellos en los descansos y los momentos de clase, en muchas ocasiones ellos se acercan a contar situaciones de su vida personal y uno indaga lo que considera importante. Psicología y dirección de grupo también brindan información cuando uno necesita saber más de un estudiante”*

En el dialogo sostenido con los docentes de secundaria, también sobresalen características similares a las mencionadas por los docentes de primaria donde afirman que existe una relación cercana con los estudiantes mediada por el respeto y el buen trato, ellos consideran que los niños se sienten cómodos la mayoría de las veces, pero también afirman que son exigentes frente a las responsabilidades y eso a veces afecta la percepción que ellos puedan tener. DS.1.1.1 dice *“yo con los niños tengo una relación cerrada, basada en el respeto y el trabajo con responsabilidad, es una relación cordial, de confianza pero con limites a nivel personal”*

Sin embargo los docentes de secundaria son reiterativos al mencionar que conocen muy poco de los estudiantes, lo que saben es información que les proporcionan de otras instancias como psicología o dirección de grupo y que también alcanzan a conocer algo de los diálogos que entablan con ellos, pero que los espacios

para esto no son muchos dentro de la dinámica escolar DS.1.1.1 *“conozco muy poco, se ha tenido muy poco dialogo con los padres y con ellos el espacio para dialogar es muy limitado, siempre se limita a cumplir con el contenido académico”*

Al indagar con los estudiantes al respecto de este aspecto, ellos logran establecer claras diferencias entre la cercanía que tenían con sus docentes de primaria y la cercanía que tienen en la actualidad con los docentes de secundaria, se observan percepciones muy diversas en los distintos estudiantes y asociadas en la mayoría de ocasiones a sus experiencias de éxito o fracaso en cada área. No hay un consenso frente a si hay o no cercanía con sus docentes, se logró evidenciar que todos se sienten cercanos e identificados con dos o tres docentes con características de personalidad comunes: amables, abiertos, con muy buena metodología en sus clases y distinto a lo que se creyera muy exigentes. Sin embargo, con los otros 10 docentes que tiene contacto sienten que la relación es muy variable mencionan que la relación es buena, pero que depende mucho de cómo se manejen en la clase. E.1.1.6 comenta *“las relaciones es buena, aunque dependiendo de cómo nos manejemos en clase nos tratan los profesores”* también menciona *“los profes son queridos pero más exigentes”* por otro lado E.1.1.3 dice que *“yo no me siento cercano a ningún profesor, las relaciones con ellos son malas, son tan exigentes que pasan a ser groseros”*

Consideran que los profes no saben muchos de ellos, incluso comentan que algunos aún no se saben sus nombres ni a cuál de los grupos de grado 6º pertenecen y algunos dicen que a veces le preguntan el nombre para calificarles.

Al establecer diferencias con respecto a la cercanía que tenían con los docentes

de primaria mencionan E.1.1.2 *“Los profes de primaria son más abiertos, más queridos y más compasivos. Les tenemos más confianza”*, E.1.1.3 *“Con los profes de primaria uno se reía más y podía charlar, eran más maternas”*

Es claro que la relación de cercanía que dicen establecer los docentes en ambas secciones es distinta, si bien tienen elementos comunes de relaciones basadas en el respeto, el buen trato y la cordialidad, el conocimiento que se llega a tener de los estudiantes es distinto y esto afecta sobre medida el vínculo que se establece. Situación que también perciben los estudiantes con un elemento diferenciador importante; ellos no se sienten cercanos a la mayoría de docentes de secundaria e incluso sienten en ocasiones que el trato no es el adecuado y que varía mucho de acuerdo a las circunstancias y momentos de la clase, no se sienten siempre cómodos y desean poder establecer el tipo de vínculo cercano que tenían con su docentes de primaria

Al respecto de la teoría una serie de estudios descriptivos, Pianta y Steinberg (1992) y Pianta (1994) sobre la relación docente- estudiante concluyen que en las relaciones caracterizadas por la *cercanía*, los profesores perciben altos niveles de calidez, afecto y comunicación abierta con sus estudiantes, sintiéndose eficientes en el manejo de la clase y cómodos con la relación que establecen con sus alumnos (Pianta, 2001). Cuando un niño tiene una relación cercana con su maestro, se siente emocionalmente seguro y utiliza al maestro como una base y como un recurso seguro para explorar las oportunidades de aprendizaje del aula (Oren, 2007). Por tanto, el niño que tiene una relación cercana con su maestro puede enfocar toda su atención y sus energías hacia el aprendizaje (Pianta, 1999; Howes y Ritchie, 2002).

Conflicto

Según Robert Pianta, el niño que tiene una relación conflictiva con su maestro no puede usar esta relación como base o soporte para explorar las diferentes oportunidades de aprendizaje que ofrece el aula (Oren, 2007). Una relación conflictiva interfiere a la hora de enfocar la atención en el aprendizaje, a la vez que puede causar ansiedad o temor a ir al colegio (Pianta, 1999).

En las relaciones caracterizadas por el *conflicto*, los profesores perciben altos niveles de negatividad, interacciones difíciles, falta de comunicación y dificultad en el manejo de los estudiantes. El maestro ve al estudiante como enfadado e imprevisible, lo que hace que se sienta emocionalmente agotado, incómodo o ineficaz (Pianta, 2001).

En lo que respecta a la subcategoría Conflicto, entendida esta como situaciones de discrepancia o reacciones ante momentos de tensión o pugna de intereses y llevado al aula de clase como el tipo de reacción y sentimientos que predominan dentro del vínculo docente- estudiante ante situaciones de tensión escolar, se puede concluir partiendo de análisis de la información recolectada con los docentes que las relaciones en términos generales son calmadas y con pocas situaciones conflictivas, las interacciones son adecuadas, las actitudes negativas y reactivas de los estudiantes son pocas de acuerdo a lo relato y no se presentan mayores dificultades en el manejo de los estudiantes.

Sin embargo, un dato interesante mencionado por los docentes de ambas secciones corresponde a la idea que si bien los estudiantes son receptivos, reflexivos y acatan las sugerencias y recomendaciones con buena actitud su capacidad de cambio es momentánea y que con facilidad vuelven sobre comportamientos ya trabajados y que no son constantes en la mejora continua.

Así lo confirman los relatos del docente de primaria DP1.3.1 *“Los estudiantes son receptivos y acatan sugerencias y recomendaciones, pero fácilmente las olvidan e incurrir en el mismo error”* y del docente de secundaria DS.1.3.4 *“Las sugerencias y recomendaciones la mayoría de las veces las toman con mucho respeto, pero luego de días u horas se les olvidan e incurrir nuevamente en conductas no adecuadas”*

Al indagar por los sentimientos que ellos consideran predominan en los estudiantes hacia ellos, tanto los docentes de primaria como de secundaria mencionan el predominio de sentimientos positivos de respeto, admiración, cariño, amabilidad, amistad y confianza. Aun así, en el grupo focal docente de la sección de bachillerato se mencionó en un par de ocasiones el sentimiento de miedo, sin ser un sentimiento referencial por parte de todos los docentes.

Al abordar los elementos relacionados con esta subcategoría con los estudiantes se confirmaron algunas de las apreciaciones que salieron a la luz con los docentes y se pudo establecer que si se presentan mayores situaciones conflictivas con los docentes de bachillerato por parte de los estudiantes aunque para los docentes no sean fáciles de percibir.

Si bien reconocen que son receptivos y que acatan la mayoría de normas y sugerencias de manera correcta se logra percibir que con los docentes de secundaria depende mucho de cómo se les digan las cosas, el docente que sea y que en ocasiones no se generan situaciones de conflicto visibles por miedo a la confrontación con el docente. E.1.3.7 *“En 6º nos asustamos más cuando nos llaman la atención, porque nos hacen más diarios, hay compañeros que se ponen a llorar”*. E.1.3.5 *“Depende mucho de que docente vengan las sugerencia, porque algunos dicen las*

cosas de manera muy grosera". E.1.3.6 *"También pasa que los profes de bachillerato nos gritan y sentimos vergüenza"*

Por otro lado, en lo que se refiere a los sentimientos que predominan en ellos frente a los docentes si existen algunas diferencias en lo que sienten los estudiantes y lo que viene percibiendo los docentes, en especial en la sección de secundaria. Si bien por la mayoría existen sentimientos de admiración, respeto y cariño, los estudiantes mencionan que en ocasiones experimentan sentimientos negativos hacia algunos docentes de 6º porque consideran que a veces son injustos, algunos no son tan divertidos y hay momentos en que producen miedo. E.1.3.10 *"Hay profesores que me producen miedo, el profesor de M me da pánico"*

En términos generales no se identifican relaciones conflictivas de alto impacto en la relación que los estudiantes de grado 6º establecen con los docentes, por parte de los docentes de ambas secciones las situaciones de conflicto son mínimas y los estudiantes son reflexivos y receptivos ante los llamados realizados, consideran en los niños predominan sentimientos positivos hacia ellos, sin embargo resaltan con inquietud la poca o inconstante capacidad de cambio en tiempo por parte de los estudiantes.

Respecto a los estudiantes, tampoco visualización alta cantidad de situaciones de conflictos en la relación con los docentes, pero si enfatizan en algunos docentes de bachilleratos con los que consideran se presentan más conflictos, hablan de que no se presentan confrontaciones por miedo y que ocasiones experimentan sentimientos negativos hacia algunos de ellos, pero según lo observado estos sentimientos negativos son imperceptibles a los ojos docentes.

Dependencia

Cuando se habla de dependencia dentro del contexto de esta investigación se está apelado a una subcategoría emergente que engloba características de la relación docente- estudiante mediadas por la demanda de altos niveles de atención por parte de los estudiantes hacia el docente, dificultad para seguir instrucciones de manera autónoma y la necesidad de probación y refuerzo constante frente a lo ejecutado.

Al respecto (Pianta 2001) menciona la dependencia como una de las dimensiones en relación a las cual varia la relación de los docentes con los estudiantes y describió la dependencia “como una relación en la que el docente cuenta con exceso con la confianza de los niños” (Pianta 1994)

En las relaciones *dependientes*, los profesores perciben a los niños como excesivamente dependientes de ellos, con reacciones emocionales exageradas ante la separación y con solicitudes frecuentes e innecesarias de atención, lo que lleva al profesor a manifestar una cierta preocupación por la dependencia del alumno (Pianta, 2001). En lugar de relaciones cercanas y positivas, el niño dependiente tiene interacciones inmaduras con su maestro, siendo improbable que explore el ambiente o juegue con sus iguales (Howes y Ritchie, 2002).

Los elementos que describen este componente del contexto interpersonal en la relación docente- estudiante en la etapa de transición escolar de primaria a secundaria

demuestra de acuerdo a lo indagado con los diferentes participantes que, tanto en la sección de primaria como en la sección de secundaria es percibida por los docente una relación de alto grado de dependencia por parte de los estudiantes, los docentes son reiterativos en manifestar la dificultad presente en los estudiantes para trabajar de manera independiente sin el monitoreo constante, también afirman que hay que repetir las instrucciones gran cantidad de veces para lograr algo de trabajo individual y que necesitan la aprobación contante del docente ante cualquier avance en las actividades realizadas, mencionan que en ocasiones los niños son carentes de iniciativa para emprender o proponer actividades por su cuenta y que faltan hábitos que les formen su responsabilidad y autonomía.

DP1.2.3 menciona *“A los niños hay que insistirles mucho en que realicen un trabajo adecuado, el proceso de trabajo es muy lento, la falta de hábitos que formen su responsabilidad y autonomía hacen que se tenga que estar haciendo un monitoreo constante y en ocasiones personalizado a las actividades realizadas”* por otro lado DP.1.2.5 comenta *“Son muy dependientes de la supervisión del adulto, sucede tanto para la académico como para el seguimiento de las norma”* los docentes de secundaria al respecto también afirman DS.1.2.3 *“la dependencia para trabajar en grupo es bastante alta, muy pocos estudiantes muestran autonomía y seguridad para realizar actividades individuales”* DS.1.2.5 *“los estudiantes son muy dependientes, aun necesitan la aprobación del docente para continuar , siempre necesitan una guía para avanzar”*

Por su parte los estudiantes también reconocen esta limitante para el trabajo autónomo por parte de ellos e incluso lograr hacer un análisis de ésta, como un

elemento que afecta el clima escolar y obstaculiza los procesos académicos. Al respecto mencionan E.1.2.8 *“hay compañeros que le preguntan mucho a los profesores y otros que hacen las actividades muy distintas a lo que el profe dijo que había que hacer”* E.1.2.3 *“Nos va mucho mejor trabajando en grupo quede manera individual”* E.1.2.1 *“Nos tienen que repetir mucho lo que se va hacer y hay niños que a pesar que el profe explica varias veces no entienden, se atrasan o el profe les tiene que ayudar”*.

Al emerger la subcategoría Dependencia es claro que tanto para docentes como para estudiantes el tema de la poca autonomía para el desarrollo de las actividades sin supervisión se convierte en un elemento de gran impacto dentro de la relación docente-estudiante, ya que dicha situación exige un acompañamiento adicional por parte del docente e incluso en ocasiones personalizado y las expectativas frente al cumplimiento con los objetivos del programa se ven afectadas en lo que respecta a propósitos de clase y logros por parte de los estudiantes. El panorama encontrado pone sobre el tapete un contexto escolar donde los docentes esperarían que los estudiantes estuvieran en condiciones de trabajar de una forma diferente e independiente y en el que los niveles de expectativas frente al desempeño y producción individual son diferentes a lo hallado, lo que puede estar derivando posibles tensiones en la relación con la consecuente afectación del clima escolar.

Confianza

Un elemento que emergió de manera reiterativa en las diferentes conversaciones sostenidas con los estudiantes y docentes y que incidía de manera directa sobre el vínculo establecido y el clima estaba relacionado con la capacidad de confianza, es

decir con ese elemento vincular que indicaba que tan seguros se sentían los estudiantes al comunicarse con los docentes y que tanto se acercaban a ellos para contarles diferentes situaciones con la certeza de que iban ser escuchados y apoyados.

Al respecto se evidenciaron cambios sustanciales en la forma como los estudiantes percibían y concebían el vínculo de confianza que se establecía con los docentes de primaria y los de secundaria y lo nominaban como un elemento diferenciador de impacto dentro del proceso de transición.

Los estudiantes al dialogar del tema mencionaban como elementos importantes que el grado de confianza que tenían con sus docentes de primaria era alto, se acercaban a ello sin preocupación y valorar el hecho que con ellos se sentían cómodos para hablar de cualquier tema, es más apelaban a rescatar sobremanera esos momentos de encuentro con los profes de primaria para hablar de temas que nada tenían que ver con lo académico pero que eran divertidos y que les ayudaban mucho para su crecimiento personal, manifestaban que se sentían la mayoría de veces tranquilos al hablar con ellos de sus problemas y que acudían a ellos porque sabían que los escuchaban y los podían ayudar.

Al Indagar con ellos como percibían este aspecto con sus actuales docentes, los estudiantes acuñaban nuevamente sobre un tema que fue reiterativo durante el encuentro, el asunto de la confianza con sus docentes actuales depende mucho del docente y hacen referencia a los mismos 2 o 3 con los que se sientes cercanos, seguros y escuchados. Sin embargo afirmaban que con el colectivo docente actual aún no se sentían tan confiados para acercarse a preguntar o conversar de diversas situaciones, manifestaban que con algunos les da miedo conversar y que la mayoría de encuentros se limita temas de tipo académico. al respecto E.1.4.1 comenta “*En*

ocasiones se busca a los profesores fuera del salón para preguntar cosas de las materias pero muy pocas veces para conversar de otros temas”, también E1.4.3 expresa “ la mirada de algunos profes intimida y uno no es capaz de hablarles” en contraste a lo mencionado por E.1.4.4 “ Conversamos más con los profes de antes, incluso muchos los buscamos más a ellos para hablar. Y E.1.4.7 “Uno se siente más cómodo contándole las cosas a los profes de primaria, son más cariñosos y uno se siente más tranquilo”.

Al cuestionar con los docentes acerca del vínculo de confianza establecido con los estudiantes, los docentes de primaria reafirman lo expresado por los estudiantes al respecto de lo tranquilos y se seguros que se sentían en la interacción con ellos, DP.1.4.1 *“los estudiantes se acercan a mí con libertad, son fluidos en el momentos de comunicarse conmigo, se acercan a contarme diferentes situaciones convencidos de que yo los voy a ayudar y que seré prudente” DP.1.4.4 menciona “los niños me tienen confianza, me buscan para contarme lo que les pasa aun a sabiendas que desapruébe algo de lo que me van a contar, pero siempre aprovecho la situación para propiciar la autorreflexión”*

Por su parte los docentes de secundaria a diferencia de lo expresado por los estudiantes si consideran que los estudiantes confían en ellos, expresan que los niños se acercan a ellos en diferentes momentos y perciben que los hacen de manera tranquila. Para la mayoría de docentes de secundaria participantes en la investigación existe vínculo de confianza con los estudiantes y sientes que esto es un aspecto positivo de la relación. Esto se convierte en un elemento importante a considerar, pues la percepción de estudiantes y docentes dista en algunos aspectos y se convierte en un elemento identificado que cobra valor para trabajar dentro de las estrategias que se

pretender generar a partir de esta investigación, y más aún cuando a la teoría sobre el tema nos indica la importancia de esta característica relacional dentro del contexto del aula de clase y su consecuente impacto en el clima escolar.

Al respecto Casassus (2006,243) señala que “cuando los alumnos están en confianza, se sienten en seguridad, y se reduce el miedo, lo que les permite ser más como ellos son en su originalidad y pueden abrirse a la participación en clase sin temor a cometer errores”. De esta manera se puede entender que la confianza es una emoción que ayuda a la conformación de un clima de aula positivo que motiva a los educandos a trabajar, a su vez que es una estrategia exitosa de enseñanza, “una buena motivación se basa al parecer en el establecimiento de un clima de confianza entre estudiantes y entre los estudiantes y el profesor” (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa “LLECE”, 2002).

Empatía

Una característica muy importante dentro de las relaciones interpersonales y que determina en gran medida la fuerza y calidad del vínculo que se puede establecer entre dos personas es la de empatía, que encierra la capacidad para ponerse en el lugar del otro, comprender las diferentes situaciones por la que pasa y asumir una actitud de comprensión, solidaridad y apoyo.

En lo que respecta al vínculo docente las diferentes investigaciones realizadas resaltan la importancia de esta habilidad dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje e incluso hacen múltiples asociaciones con el éxito escolar.

K. Berlo (1969) señala que la empatía es vital en el proceso del proceso escolar y además señala la importancia que tiene dentro de esta la comunicación, ya que cuando

dos personas se comunican intentan ponerse en el lugar del otro o lo que llamamos coloquialmente ponerte los zapatos del otro.

Dentro del vínculo docente- estudiante es vital una interacción caracterizada por la empatía, en donde los involucrados traten de visualizar el mundo en la misma forma que lo hace el otro y donde la comunicación tenga por objeto la interacción. Los diferentes autores mencionan que solo a través de la empatía se puede obtener una perfecta combinación de sí mismo y el otro, que permita que tanto el docente como el estudiante puedan predecir, anticipar y comportarse de acuerdo a las necesidades mutuas.

En la presente investigación se puede constatar que, si bien los docentes tanto de primaria como de secundaria manifiestan tener relaciones empáticas con los estudiantes, las percepciones que tiene de la misma es distinta por parte de ellos y se pueden establecer diferencias significativas al respecto entre la empatía que dicen sentir y tener entre los docentes de ambas secciones.

Por un lado, los docentes de primaria comentan que consideran tener relaciones muy empáticas con los estudiantes, que la actitud asumida por ellos ante las diferentes situaciones de preocupación y angustia de los estos es de comprensión, escucha activa, dialogo y apoyo; y también afirman que perciben que los niños se sienten escuchados, entendidos y valorados por parte de sus docentes.

DP.1.5.1 .” Siempre escucho atentamente y trato de ponerme en el lugar de los estudiantes, tengo muy buena empatía con ellos, lo percibo en la forma de tratarme” y DP.1.5.5 también menciona “Con mis estudiantes generalmente asumo una actitud de

escucha, prestando atención a su sentir y con actitud de apoyo, las relaciones son muy empáticas, lo digo por los comentarios que les escucho al respecto de mí y porque me buscan mucho para conversar y que les brinde ayuda”

Los docentes de secundaria también consideran tener relaciones empáticas con los estudiantes de grado 6º, en reiteradas ocasiones comentan escucharlos con atención, comprensión y respeto y afirman que en diferentes ocasiones piensas sobre las situaciones por la que pasan ellos e incluso se ponen en su lugar, lo que es determinante para tomar decisiones en algunos momentos. Al respecto DS. 1.5.1 dice “Muchas veces pienso en las diferentes situaciones por las que pasan mis estudiantes y trato de entender muchos de sus comportamientos, a mí me gusta escucharlos y aconsejarlos frente a sus preocupaciones y situaciones” al igual que DS1.5.4 “mi relación con los chicos es bastante empática, todos muestran agrado cuando dialogo con ellos, yo creo que ellos se sienten comprendidos y me lo demuestran en momentos especiales. yo con ellos siempre asumo una actitud de apoyo, ayuda y colaboración y pongo a decisión de ellos si quieren mi ayuda”

por otro lado, los estudiantes mencionan que la relación de empatía con los docentes es muy variable, que hay unos docentes con los que existen una conexión muy especial y por los cuales se sienten comprendidos pero que hay otros con los que no logran identificarse ni establecer una relación empática e incluso en palabras de E.1.5.4 “ Hay profes con los que uno siente que no se conectan con uno o pareciera que nos les interesara lo que nos pasa”, al hablar de las diferencias en la relación con los docentes de primaria y secundaria E.1.5.3 dice “ En general todos los profes son nuevos y apenas los estamos conociendo y con algunos uno no se siente comprendido” E.1.5.5

también afirma “ a veces los profes nos entienden pero a veces también sentimos que ellos no saben por lo que estamos pasando en la adolescencia y nos exigen cosas que nos cuesta dar” y al respecto de los docentes de primaria mencionan E.1.10 “ siento que nos entendían más los profes de primaria, con ellos uno se siente más tranquilo para hablar. E.1.5.6 “Cuando uno habla con los profes de primaria, ellos lo entienden a uno y dan oportunidades, con los de bachillerato siento que a veces nos recalcan más lo negativo que lo positivo y otras veces nos da miedo hablarles”

Con las apreciaciones dadas por los estudiantes es claro que existen diferencias significativas en la forma como están percibiendo las relaciones de empatía con los docentes de las dos secciones, y que a pesar que los docentes de bachillerato mencionan de su parte tener relaciones empáticas con los niños, estas no cumple las expectativas de los niños o son muy distintas al tipo de relación a la que venían acostumbrados de acuerdo al vínculo que tenían estableciendo con sus docentes del año anterior.

De acuerdo a los propósitos de esta investigación y a lo dialogado con los diferentes participantes es claro que existen diferencias significativas en el contexto interpersonal y especialmente en el vínculo docente- estudiante establecido en la sección de primaria y la sección de secundaria y que esta diferencia está jugando un papel fundamental en el proceso de adaptación y ajuste de los niños al clima escolar y con la consecuente afectación de elementos como el rendimiento académico.

Los estudiantes de grado 6º, llegan a la secundaria con una imagen de un docente maternal, con el cual tienen un alto grado de cercanía y confianza. Ingresan a la

secundaria con una imagen creada a partir de las experiencias vividas con los docentes de primaria, por los cuales sienten en la mayoría de circunstancias un gran cariño, aprecio e identificación, porque se sienten comprendidos, saben que se pueden dirigir a ellos manera abierta y tranquila y con los cuales se presentan pocas tensiones y situaciones de conflicto. Vienen acostumbrados a un tipo de docente al que al recurren constantemente para atender sus necesidades y en el que siempre encuentran apoyo para dar solución a sus problemas. Sin mencionar que al momento de ingresar al bachillerato para los estudiantes toda su carga escolar venía siendo compartida con 5 máximo 6 docentes quienes acompañaban todos los momentos de la jornada escolar.

En contraste con la realidad de la sección de bachillerato donde los niños entran en contacto en promedio con 13 docentes, con algunos de los cuales solo se encuentran una vez a la semana y para los que es incluso difícil llamarlos por el nombre ya que visitan en promedio 14 aulas y más de 400 estudiantes.

El vínculo docente- estudiante que se configura en el grado 6º si es algo diferente, si bien sigue cimentándose en el respeto, el cariño y la cordialidad; la cercanía, el grado de confianza e incluso la empatía cambia. El docente de secundaria, está más centrado en la academia y si bien para todos son muy importante sus estudiante, el conocimiento que tienen de estos y de lo que pasa por sus vidas no es el mismo, los momentos de compartir son más pocos por las múltiples ocupaciones y los encuentros en el aula de clase, sienten que deben rendir al máximo, ya que muchas de sus expectativas académicas no son cumplidas por el grado de dependencia e inmadurez emocional y habituacional manejada por los estudiantes.

Los estudiantes de grado 6^o, no se sienten tan cercanos con sus docentes actuales, en ocasiones sienten miedo al dirigirse a ellos, en algunos momentos no se sienten comprendidos, piensan que son muy duros con ellos e incluso en algunos relatos mencionan falta de interés por parte de estos en sus problemas y situaciones. El nivel de confianza no es el mismo y si bien no se evidencian muchas situaciones de conflictos más por el respeto y la figura de autoridad que representa el docente, los niños si expresan en algunos momentos sentimientos negativos frente a algunos de ellos.

En este sentido, Berlinger (citado en Tonkin y Watt, 2003), reconoce que “la transición de primaria a secundaria representaba para muchos estudiantes un movimiento estresante del nido de un ambiente protector y familiar con una considerable atención a una atmósfera impersonal y a menudo intimidante en la secundaria temprana” (p.5)

El vínculo docente- estudiante que se configura en ambas secciones es distinto y esto afecta sobremanera el proceso de transición , ya que si bien las multiples investigaciones al respecto (Coterrell, 1986, Psaltis, 2002, Kirkpatrick,1997), enfatizan en lo de difícil que se convierten este periodo en la vida de los adolescentes porque se conjugan una serie de factores de tipo emocional, social y académico, el no poder establecer un vínculo cercano y seguro con los docentes se convierte en un factor de riesgo de alta consideración a la hora de evaluar la adaptación al nuevo ambiente escolar y las posibilidades de éxito escolar.

Contexto Reglativo

El contexto reglativo hace refiere a la percepción que se crean los alumnos de las reglas y las relaciones de autoridad en la escuela. Encierra todo el conjunto de normas, hábitos y rutinas escolares y las diferentes relaciones que con estas y la autoridad establecen los estudiantes y la forma como las presenta la institución escolar.

En el caso particular de la transición de la educación primaria a la educación Secundaria, Sacristán (1997) indica que, con el cambio de ambiente de la primaria a la secundaria, los estudiantes deben adaptarse a las nuevas normas y por tanto, los profesores las hacen valer desplegando su autoridad. Sin embargo, ante este nuevo panorama de normas, los alumnos pueden adoptar actitudes variadas “de colaboración, oposición, espera, sumisión o indiferencia, que regirán sus primeros movimientos” (Sacristán, 1997, p.96).

Unido a lo anterior Cotterell (1986) sugiere que, al pasar a la Secundaria, los estudiantes experimentan ambientes de aula más estrictos, con profesores más exigentes, sin embargo, ellos tienen mayores posibilidades para la libertad y la autonomía, en términos de su tránsito en la institución, ya que pueden escaparse de clases, salir temprano y sus padres no pueden controlar estos aspectos, debido al cambio de ambiente y de condición de niño a adolescente. En este sentido Sacristán (1997) manifiesta, que la relativa autonomía e independencia de los adolescentes en su paso a la secundaria, puede ser interpretada como un riesgo, especialmente porque los estudiantes pueden sentirse menos orientados y por tanto, pueden presentar problemas de conducta, de relaciones sociales, entre otros.

Para efectos de esta investigación es de vital importancia comprender los cambios que se dan en el contexto regulativo entre la sección de primaria y la sección de secundaria, ya que como lo confirma la teoría esto se convierte en un elemento definitorio de la adaptación de los estudiantes al ambiente escolar y determinara el tipo de clima que se viva dentro de aula de clase.

Dentro de los elementos abordados con los diferentes participantes y relacionados con el tema del contexto regulativo se lograron identificar 5 aspectos que dan cuenta de las diferencias más significativas que se dan entre las dos secciones y que fueron emergiendo dentro de los grupos focales.

Autoridad docente

Un elemento fundamental a abordar dentro del contexto regulativo es el relacionado con la disciplina y la autoridad docente, entendida esta como el conjunto de acciones adoptadas por el profesor para establecer el orden, involucrar a los estudiantes u obtener su cooperación dentro de la clase (Emmer y Stough, 2001).

En lo que se refiere a la autoridad docente, los docentes de ambas secciones mencionan percibir que los estudiantes los reconocen como figuras de autoridad, afirman sentirse cómodos con la respuesta dada por los niños ante la autoridad impuesta y ambos grupos docentes concuerdan que el estilo de autoridad manejada es la orientada bajo las bases del respeto, claridad en la norma, el diálogo, la coherencia y la disciplina. al respecto DP.2.1.1 comenta “Creo que los estudiantes reconocen mi autoridad como docente para mantener un adecuado clima escolar, es una autoridad clara y con respeto, donde siempre se le da la oportunidad al estudiante de expresarse,

claro que si no hay una respuesta positiva de los estudiantes hay que recurrir a sanciones” y DS.2.1.3 “Creo que los estudiantes me perciben como una persona tranquila, pero con bastante autoridad en mi clase ellos reconocen en que espacio se encuentran y el respeto que hay que tener”

Ambos grupos de docentes coinciden en el tipo de mecanismos utilizados para ejercer la autoridad: el ejemplo, normas claras desde el inicio de clases, tono de voz para el encuadre inicial, coherencia acción- consecuencia y debidos procesos institucionales y afirman que la respuesta en la mayoría de los casos de parte de los estudiantes es muy positiva.

Por su parte los estudiantes indican que la mayoría de docentes hablan claro y firme, que se siempre se les respeta y se tiene certeza frente a su rol. Sin embargo, mencionan que no se pueden establecer diferencias significativas con respecto a los docentes de una u otra sección, sino que las diferencias dependen mucho es del estilo docente E.2.1.4 “El comportamiento de los grupos no es igual en todas las clases, depende mucho del profe, hay profes que ejercen la autoridad y dan miedo y otros que uno respeta mucho la clase porque son buenas”. Pero si logran establecer algunas diferencias sutiles en la forma como se ejerce la autoridad de una sección a otra. E.2.1.5 “En general a todos los profes los respetamos, pero en primaria los profes ejercían más la autoridad a través del dialogo y daban más oportunidades cuando nos equivocábamos, en bachillerato los profes dicen las cosas una sola vez y si no se cumplen de una hay sanciones” y E.2.1.6 menciona “ los profes en bachillerato utilizan más el regaño y también el Diario de Convivencia es el mecanismo más utilizado por los profesores, en primaria nos amenazaban con el pero pocas veces se hacía efectivo”.

En general se puede mencionar que se identifica dentro del grupo de docentes de ambas secciones un estilo de autoridad y disciplina asertiva, concepto desarrollado por Lee y Marlene Canter a partir de 1970 (Malmgren, Trezek y Paul, 2005), donde son los docentes quienes plantean desde el comienzo del año escolar las expectativas de comportamiento a cumplir por parte de los alumnos y las consecuencias de no cumplirlas y manejan un programa de reconocimientos y sanciones para aquellos alumnos que incurren en falta de disciplina. La diferencia sentida establecida en este aspecto entre los docentes de ambas secciones se relaciona con los mecanismos utilizados y la severidad de las consecuencias.

Percepción de las Normas de Clase

Cuando se habla del contexto regulativo es de vital importancia a la percepción de que dentro de dicho contexto se tiene de las normas, entendidas estas como “Convenciones que se establecen sobre fundamentos sólidos de base empírica o científica” (Céspedes 2009, p.130) y que dentro del contexto educativo se fijan para establecer un orden y regular los comportamientos y el actuar pedagógico a favor de la convivencia y el clima escolar. Funcionan inicialmente a partir del elemento de la imposición bajo los parámetros de la aceptación y cumplimiento de las mismas porque existe un contrato de obediencia y que luego pasa a tener un valor superior cuando el educando conoce los fundamentos de las mismas y las internaliza e incorpora en sus actos educativos.

Hevia (2006.75) dice que la convivencia en la escuela debe estar basada en gran medida en la confianza entre docentes y estudiantes, por lo que se hace necesario

generar normas de comportamiento y cooperación consensuadas. Para esto las normas deben ser

Conocidas, claras, simples, legítimas y respetadas, las personas sabrán a qué atenerse, por lo que la incertidumbre se reducirá y la confianza aumentará. Pero si las normas no son transparentes, son impugnadas, o existe arbitrariedad y autoritarismo, afectarán negativamente el nivel de confianza al interior de la escuela"

Dentro de la investigación realizada con los diferentes grupos poblaciones se puede evidenciar que frente al tema de la norma hay algunos elementos comunes a ambas secciones y que hacen parte de los acuerdos o filosofía institucional, sin embargo, en la aplicación de la misma si se perciben algunas diferencias significativas que pueden estar afectando el clima escolar y el favorable o desfavorable proceso de adaptación de los niños en la transición escolar.

Por el lado docente, se logró reconocer que hay un consenso en ambas secciones frente a normas básicas que hacen parte de un protocolo institucional tales como la puntualidad, el respeto por la palabra y la opinión del otro, el seguimiento de instrucciones, el silencio, la responsabilidad ante los compromisos y el orden y aseo del salón; dichas normas son establecidas por todos los docentes en el aula de clase con el propósito de generar un adecuado ambiente de aprendizaje y son incluso reconocida y nominadas por los niños en las diferentes conversaciones establecidas. Por lo que aquí no se identifican diferencias significativas.

Aun así, en el dialogo establecido con los estudiantes se presentaron de manera constante en sus discursos al hablar de las normas en bachillerato palabras tales como rigurosidad, sanciones y rigidez y las utilizaban para establecer las diferencias que ellos

lograban identificar en la percepción de las normas entre las dos secciones. Fueron reiterativas ideas como: E.2.2.1” *Son las mismas normas, pero en High School son más rigurosas en el cumplimiento de ellas*”, E.2.2.3 *“En HS hay más normas y los profes por todo sancionan. E2.2.6 “Hay cosas que uno hacía en primaria y no pasaba nada, pero en bachillerato si están pendientes de todo y uno tiene que comportarse mejor”* y E.2.2.8 dice *“A los profes de bachillerato se les olvida que somos niños y quieren que nos comportemos como estatuas”*. Los anteriores relatos dejan ver si que bien los niños reconocen las mismas normas y los docentes son coherentes y uniformes en establecimiento de las mismas, existe más rigurosidad en la aplicación de estas por parte de los docentes de bachillerato.

Un elemento que surgió en el trabajo de campo y que es importante mencionar está relacionado con la idea que tienen tanto los docentes de primaria como de secundaria que a los niños de grado 6º aún le falta mucha claridad frente al cumplimiento del Manual de Convivencia y de las normas de clase de manera autónoma. Comentan que es un aspecto a trabajar y continuar fortaleciendo con los estudiantes, ya que cumplen las normas por la presión ejercida más no por la convicción de la importancia de estas para la convivencia y el ambiente del grupo.

Hábitos y Rutinas

Otro de los elementos constitutivos del contexto regulativo y con gran relevancia del dentro del clima escolar y en especial en el proceso de transición escolar de la primaria a la secundaria y que va ligado a la percepción de la norma, lo constituyen las rutinas y hábitos escolares. Y con estas se hacen referencia a esos momentos de la cotidianidad escolar que en ocasiones se invisibilizan pero que a fuerza de la repetición

y del actuar constante forjan la cultura escolar. Aquí se incluyen las rutinas establecidas para el inicio de la jornada escolar, los momentos de clase, los desplazamientos, los descansos el orden y el aseo etc.

En lo que respecta a rutinas escolares y actividades del día a día, en lo dialogado con docentes y estudiantes se puede establecer que existen algunas diferencias, la mayoría de ellas asociadas a la dinámica interna de cada sección y los grupos de edades por cada una manejadas.

Los docentes de primaria y estudiantes de grado 6º comentan que en esta sección las rutinas escolares aún se realizan con mucha supervisión del adulto, desde el primer momento del día donde se tiene contacto con el director de grupo hasta finalizar el día y son acompañados por los docentes a coger la ruta escolar que los regresará a sus casas.

Aun en la sección de primaria los docentes están atentos a que los niños escriban en la agenda las tareas, empaquen los útiles escolares y dentro de las clases les recuerda la entrega de trabajos y demás responsabilidades. Así lo explica DP.2.3.3 *“Con los estudiantes hay que estar pendiente de todo, que copien en la agenda, entreguen los trabajos y coman en el restaurante, las rutinas en primaria aún son muy de acompañamiento momento a momento y dentro del aula de clase las rutinas incluyen segmentos de actividad muy cortos seguidos de constantes instrucciones”*.

Aquí se encuentra una de las diferencias y cambios más sustanciales en lo concerniente a rutinas entre las dos secciones y que afecta sobremanera el proceso de adaptación de los estudiantes en el proceso de transición. En la sección de primaria los estudiantes dependen todo el tiempo del acompañamiento de los docentes estos son los encargados de recibirlos, guiarlos en los diferentes desplazamientos por el colegio,

acompañarlos en el proceso de alimentación en el restaurante, revisión de tareas y útiles escolares y dirección hacia el transporte escolar, incluso son los encargados de avisarles los momentos de finalización de los descansos. En contraste con la sección de bachillerato, donde el estudiante desde el primer momento que ingresa es responsable de llegar a su aula, ya no es obligatorio el uso de la agenda, es decir es que los estudiantes es autónomo en la forma como toma apuntes de sus deberes y los desplazamientos son libres, con tiempos regulados entre clase y clase; en el restaurante comen en el espacio que quieran y no hay la supervisión constante de los docentes. En pocas palabras las rutinas en bachillerato son más autónomas y requieren un alto sentido de compromiso y responsabilidad por parte de los estudiantes. DS2.3.2 afirma *“En bachillerato partimos de la idea que los chicos en la edad en que están, ya pueden hacer muchas cosas solos, sin embargo en el transcurso del año escolar hemos visto las enormes limitaciones que tienen para ser autónomos. DS2.3.4 “hay que explicarles todo y en ocasiones incluso se justifican en esto para no cumplir con sus deberes o llegar tarde”, DS2.3.5 “les falta ser más independientes y la verdad les cuesta mucho ajustarse a la dinámica de las rutinas del bachillerato, viene mal acostumbrados a que los profes de primaria les ayudan con todo”*

Aquí se logran visualizar cambios importantes entre las dos secciones en lo que respecta a rutinas de desplazamiento, acompañamiento en los diferentes momentos escolares y de apoyo o guía frente a tareas y responsabilidades. en palabras de los estudiantes E.2.3.7 *“En bachillerato todo es distinto, si llegas tarde te hacen un reporte, solo tienes 5 minutos para desplazarte, no es obligatorio copiar en la agenda y como se maneja locker a uno a veces se le quedan los libros para hacer las tareas y si uno lo entrega tarde ya le califican sobre 65”.*

Como dato curioso tanto estudiantes como docentes no relataron cambios significativos con relación a la rutina de clase, relatan los mismos momentos que están muy asociados a las normas de clase ya mencionadas y a los criterios establecidos dentro del Modelo pedagógico manejado por el Colegio, Enseñanza Para la Comprensión.

Capacidad de autorregulación

Esta fue una variable que emergió con gran fuerza al hablar con los diferentes participantes del contexto regulativo.

Por autorregulación se entiende “La capacidad de una persona para ejercer control sobre sus propias respuestas para perseguir metas y vivir de acuerdo con normas” (Bandura 1977, p.500), estas respuestas incluyen pensamientos, emociones, impulsos, actuaciones y otros comportamientos.

La autorregulación resulto como uno de los elementos que tanto docentes como estudiantes consideraban estaba afectando en gran medida el clima escolar en este proceso de transición escolar y mencionaban como se convertía en una variable constitutiva de las actuales condiciones del contexto regulativo.

Los docentes afirmaban con vehemencia como veían que la poca capacidad de autorregulación de los estudiantes incidía en el ambiente de clase y determinaba el desempeño y cumplimiento de objetivos dentro del aula de clase. Tanto los docentes de primaria, como los docentes de secundaria decían que la poca o nula capacidad de

regular el comportamiento y las emociones era un causal de actos de indisciplina y hablaban de la necesidad constante de un adulto para que los niños supieran cómo comportarse. Algunos de los testimonios en esta vía son dados por DP.2.4.1 *“Si no están con un docente dentro del aula de clase les cuesta autorregularse y se comenten actos de indisciplina”* y DS.2.4.3 *“Están en una edad en la que les cuesta pensar antes de actuar, no se puede generalizar algunos tienen más control que otros, pero en todos hay que fortalecer este aspecto”*.

Los estudiantes también mencionan E.2.4.1 *“A todos en general nos cuesta el hacer silencio por cuenta propia, algunos incluso aun ni reconocen que no se puede jugar en clase y les cuesta mucho prestar atención”*

Sanciones y acciones pedagógicas

Al hablar de sanciones y acciones pedagógica, se hace referencia a aquella consecuencia establecida dentro del contexto escolar ante un comportamiento negativo o que va en contra de la norma por parte de un estudiante, al igual que incluye todas aquellas acciones con las cuales se pretende que el estudiante realice un análisis reflexivo frente a su actuar y redunde en una reparación frente a su falta.

En este sentido, dentro del contexto regulativo es necesario tener en cuenta como se estable el sistema de sanciones en cada una de las secciones y como son percibidas estas por los estudiantes, ya que de esto depende también en gran medida el clima escolar.

a través del trabajo de campo realizado se puedo constatar que existen algún diferencias en el sistema de sanciones y acciones pedagógicas entre las secciones, en

donde en la sección de primaria se utiliza más el dialogo, la reflexión y el trabajo lúdico-pedagógico como parte de la reparación de la falta y donde en bachillerato las sanciones son algo más severas y ceñidas a lo estipulado en el Manual de Convivencia, pero al igual que en primaria dándole gran importancia al diálogo y la reflexión. Dicha diferencia se puede evidenciar a partir de los siguientes comentarios.

DP.2.5.2 “En primaria utilizamos mucho como sanciones la reflexión y el dialogo, acompañado de carteleras, el establecimiento de compromisos personales, sistema de puntos positivos y negativos en el tablero cuando es necesario anotaciones en la agenda y en el último de los casos la anotaciones en el Diario de Convivencia”

Por su parte DS. 2.5.3 indica *“lo primero que se hace es el dialogo y la reflexión sobre el comportamiento, también en ocasiones se utiliza el tiempo fuera, el poner a reponer tiempo de descansos o extra- clase, el Diario de Convivencia y la notificación a padres”*

Los estudiantes también logran establecer algunas diferencias al respecto en sus diálogos E.2.5.1 *“En primaria no había tantas sanciones, los profes solo amenazaban y cuando más había un regaño, pero no fuerte”, E.2.5.7 “En primaria era solo hablar con los profes y hacer compromisos y también a veces mandaban nota en la agenda, en bachillerato nos sacan de clase, nos hacen diario o a veces nos toca pagar el tiempo en el descaso”*

Al abordar este elemento también se indagó sobre la percepción que tienen los docentes de la capacidad de reflexión y cambio de los estudiantes, a lo que ambo grupo de docentes coincidió en responder que la capacidad de reflexión es buena, al igual que

la voluntad para establecer compromisos, sin embargo son enfáticos en mencionar que los cambios no son contantes en el tiempo, que se regulan por periodos cortos y que por tanto los cambios en la mayoría de circunstancias son mínimos y los avances pocos. DP.2.5.4 *“Los estudiantes en su mayoría reflexionan a partir del dialogo individual y hacen compromisos y se producen cambios, pero rápidamente lo olvidan”*, DS.2.5.2 *“La capacidad de análisis de los estudiantes es buena, lo curioso es que se les olvida prontamente”*

En conclusión al hablar de la percepción que tienen docentes y estudiantes dentro del contexto escolar de la autoridad, las normas, rutinas, y demás elementos regulatorias de la cotidianidad y la forma como estas se conjugan e interactúan dentro el proceso de adaptación y transición escolar , es pertinente anotar que se identifican cambios significativos que están dinamizando el clima, el comportamiento de los estudiantes e incidiendo también de manera directa sobre su estado emocional, social y su rendimiento escolar.

En lo que respecta a la autoridad docente se constata la presencia de un modelo de disciplina asertiva en ambas secciones y un modelo de autoridad basado en el respeto, el dialogo, la claridad, la firmeza y coherencia. En este aspecto no se logran identificar cambios significativos de una sección a otra, sino que está muy ligada al estilo docente y al tipo de vínculo que estable con ellos.

Frente a la percepción de la norma se logra identificar que, si bien hay coherencia entre las normas de clase de ambas secciones y que obedece a lo establecido dentro de la filosofía institucional, si hay cambios con respecto a la aplicación de las normas y rigidez o flexibilidad de las mismas. En la sección de

Bachillerato se es más exigente con el cumplimiento de las normas y hay mayor severidad frente al incumplimiento de las mismas, lo que se confirmó al abordar el tema de las sanciones y acciones pedagógicas. En este sentido si bien hay consenso frente a las normas básicas de clase, la rigurosidad de las mismas y la severidad de las sanciones cambian de una sección a otra.

Quizás el aspecto que más reviste cambios de una sección a otra y que puede estar afectando sobre medida el clima escolar en la transición y que se relaciona con el contexto regulativo, obedece a los cambios significativos que se dan al respecto de las rutinas escolares, que están exigiendo de los estudiantes de 6º grado un mayor nivel de autonomía, independencia y responsabilidad, para el cual aún pareciera no estar preparados y que está constituido por rutinas que al momento les es difícil manejar. Hay cambios en la forma como reportan sus tareas, como se maneja los desplazamientos dentro del espacio escolar, los momentos de clase y el acompañamiento en diferentes situaciones del día a día. Y de acuerdo a lo dialogo con los estudiantes estos cambios les generan algo de angustia, niveles de estrés e inciden de manera directa sobre su dinámica escolar.

Contexto Didáctico:

Se entiende por contexto didáctico: “el momento del acto educativo en que se procesa la información y los diferentes implicados adquieren un sentido pedagógico: incluye lo mediación, lo contextual, las estrategias... (Fernández, 1997).

Marqués (2001) nos define el acto didáctico como la actuación del profesor para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Se trata de una actuación cuya naturaleza es esencialmente comunicativa

Con el análisis del contexto didáctico dentro de la presente investigación se pretendió Comprender las diferencias del estilo docente de la Educación Primaria y del estilo docente del primer grado de la Educación Secundaria en lo que respecta a las finalidades de la formación, la forma como se organizan los contenidos y la intencionalidad de los mismos, el cómo se lleva a cabo la enseñanza y los medios y mediaciones utilizados dentro del proceso educativo.

Para efectos de la presente investigación es de vital importancia poder establecer como el estilo docente y la forma como se está dando la interacción de los diferentes elementos de la didáctica en del proceso enseñanza aprendizaje están generando factores protectores dentro del proceso de transición escolar o por el contrario si se convierten en agentes distorsionadores del clima escolar que no favorecen la adaptación al nuevo ambiente que encuentran los estudiantes que inician su proceso de formación en la básica secundaria.

Finalidad e intencionalidad de los contenidos

Con esta subcategoría se apela a los objetivos educativos que se pretenden conseguir en el proceso de enseñanza y adquirir con el proceso de aprendizaje. y al respecto se han teniendo en cuenta los tres tipos de objetivos educativos diferenciados por (Marques 2001): *Herramientas esenciales para el aprendizaje:* lectura, escritura, expresión oral operaciones básicas de cálculo, solución de problemas, acceso a la información y búsqueda eficaz, metacognición. *Contenidos básicos de aprendizaje:* conocimientos teóricos y prácticos, exponentes de la cultura contemporánea y necesarias para desarrollar plenamente las propias capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar en la sociedad y mejorar la calidad de vida. *Valores y actitudes:*

actitud de escucha y diálogo, atención continuada y esfuerzo, reflexión y toma de decisiones responsable, participación y actuación social, colaboración.

Al respecto de las finalidades e intencionalidades de los contenidos de formación se puede comentar de acuerdo a los diferentes relatos docentes, que los profesores de ambas secciones se plantean los objetivos teniendo en cuenta la filosofía institucional y los propósitos de formación del Colegio. Para todos los docentes prevalece la formación del ser y de personas con valores éticos y críticas, sobre los contenidos teóricos y buscan que los contenidos sirvan de puente para formar y generar reflexiones contantes sobre diferentes aspectos de sus vidas. Se centran en generar y fortalecer en los niños habilidades de metacognición y en el potenciarles capacidades que les permitan cumplir un rol activo dentro de la sociedad; elementos que abarcan los pilares de formación y la filosofía institucional.

Algunos de los apartes docentes DS. 3.1.1. *“Siempre se tiene en cuenta la filosofía del Colegio para poder enfocar la enseñanza y se trata que los temas que se abarcan en la materia sirvan como puente para formar y generar reflexión en los estudiantes”*, DS.3.1.3 *“La formación del ser y de la persona prevalece en mi clase antes los conceptos del área”*, DS. 3.1.4 *“Se tiene en cuenta la filosofía institucional al establecer las finalidades de la formación y se busca llevar a los estudiantes a que sean ellos mismos quienes den respuestas a sus inquietudes frente al conocimiento y que a partir de este empiecen a mejorar como personas”*.

En este apartado no se establecen diferencias significativas en el estilo docente, sin embargo al conversar con los docentes de secundaria estos fueron enfáticos al mencionar que logran identificar un desfase importante frente a los contenidos en la mayoría de las áreas, afirman que para algunas áreas no existe conexión clara entre los

contenidos de un grado y otro y que observan en los niños grandes vacíos que afectan el avance en los contenidos del área o que implican la modificación de las planeaciones o los criterios de evaluación. En este sentido comentan que se está haciendo una revisión y ajuste de las mallas curriculares pero que esto es un proceso lento que no atiende las falencias inmediatas encontradas. DS.3.2.2 comenta *“Es difícil avanzar en los contenidos cuando se observa que en ocasiones los niños no llegan con los conocimientos previos al grado, ya lo hemos hablado con los profes de primaria que hay que fortalecer mucho más a los niños algunas competencias básica y en elementos conceptuales del área”* DS. 3.2.4 *“Al revisar los planes de área vemos que no hay continuidad en algunos temas e incluso otros se repiten y esto afecta en gran medida en proceso llevado a cabo en el aula con los estudiantes”*. Los docentes de bachillerato también fueron reiterativos al mencionar que a los estudiantes de grado 6º les falta desarrollar habilidades para tomar apuntes, hacer análisis partiendo de un texto, establecer comparaciones, organizar por categorías, argumentar sus ideas y que consideran estas falencias con las cuales vienen del proceso de básica primaria están afectando significativamente su proceso de encuadre a la secundaria

Organización de la enseñanza

Al abordar este aspecto se está haciendo referencia a la forma como el docentes dispone los diferentes elementos de tipo ambiental, curricular y metodológico para facilitar los aprendizajes de los estudiantes e incluye la serie de actividades integradas que contemplan la interacción de los estudiantes con los contenidos.

Al comparar las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de ambas secciones se establecen algunas semejanzas y diferencias que impactan el estilo

docente y afectan la interacción de las estudiantes con los contenidos y sus posteriores resultados académicos.

En este aspecto en particular los docentes no lograron identificar diferencias significativas entre las secciones, sin embargo, fueron los estudiantes los más enfáticos en realizar comparaciones y establecer diferencia que en palabra de ellos consideran afecta su adaptación a la sección de bachillerato.

Los grupos focales realizados permitieron visualizar que los docentes de ambas secciones manejan rutinas de clase muy similares y acordes en el modelo pedagógico del Colegio (EpC). La rutina de clase que se logró identificar en general para el desarrollo de las clases incluye: el saludo, actividad para disposición del grupo o reflexión, verificación del tema anterior, explicación de la nueva temática, actividad practica en clase, actividad complementaria para la casa y cierre.

Sin embargo, al hablar de los diferentes momentos de clase con los estudiantes surgieron grandes diferencias en las interacciones didácticas y en “la forma de enseñar” de los docentes de ambas secciones.

Los estudiantes mencionan grandes dificultades para entender las explicaciones de los docentes de la mayoría de áreas que les corresponden en grado 6º, argumentan que los textos guías son muy complejos, las clases muy teóricas y que el vocabulario manejado por los docentes es en ocasiones “enredado” y difícil de comprender. Argumentan que en muchas ocasiones se atrasan porque no saben tomar bien apuntes y el profesor no repite o borra el tablero. Al comparar sus actuales clases en las que tenían con sus docentes de primaria afloran aspectos tales como E.3.3.3 *“Las clase en primaria eran más divertidas, había mucho trabajo practico y en grupo, los profes explicaban más con ejemplo y aclaraban más las dudas”*, E.3.3.7 *“En Primaria los*

profes estaban pendientes que todos fuéramos al tiempo para borrar el tablero, nos ponían muchos videos e incluso los profes utilizaban juegos de mesa para que nosotros aprendiéramos”, E.3.3.5 “Las clases en 6º, son en ocasiones muy aburridas, los profes solo hablan y hablan y después ponen los ejercicios y cuando uno va a preguntar dicen que eso ya se explicó, los profes de primaria explicaban de manera más lenta y pausada”.

Medios y mediaciones

Con esto se hace referencia a lo nominado por (Marques 2001) como recursos didácticos y que agrupa como elementos que pueden contribuir a proporcionar a los estudiantes información, técnicas y motivación que faciliten sus procesos de aprendizaje. El autor nos plantea que la eficacia de estos recursos dependerá en gran medida de la manera en la que el profesor oriente su uso en el marco de la estrategia didáctica que está utilizando.

Con relación a los medio y mediciones utilizadas por los docentes, se pudo establecer que el docente en general tiene a su disposición y e interactúan dentro de sus clases con una gran cantidad de recursos, con los que cuenta el Colegio y otros que hacen parte de su iniciativa propia. Tanto los docentes de primaria como los de secundaria afirman utilizar en sus clases diferentes recursos como: video beam, Tableros Tomi, textos guía, libros virtuales y el internet y adicional e esto los docentes de primaria también mencionan recurrir mucho a juegos didácticos, flash cards, la biblioteca y juegos de mesa dentro de sus clases.

Los estudiantes también comentan la utilización de todos estos medios y mediciones, pero reafirman su sentir frente a que las clases en primaria son más divertidas y con uso de mayores recursos didácticos.

En conclusión, al hablar del estilo docente, es evidente que existen diferencias entre los docentes de primaria y de secundaria en especial en lo que respecta a la organización de la enseñanza y las interacciones didácticas que median el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir en lo que respecta a la forma como se estructura la clase, como se explican los contenidos curriculares y las metodologías utilizadas. El estilo docente del profesorado de primaria es más didáctico, pone a disposición de los contenidos diferentes recursos de tipo práctico, su vocabulario es más familiar para los niños y con amplitud de ejemplos de aplicación en la cotidianidad; tiene en cuenta los diferentes ritmos de trabajo de los estudiantes y es creativo en los recursos utilizados. En contraste con el docente de bachillerato que es más teórico, da gran importancia al discurso dentro del desarrollo de la clase y deja parte de los contenidos a la libre capacidad de inferencia y construcción crítica de los estudiantes. El docente de bachillerato es un estilo docente más catedrático, que si bien utiliza una gran cantidad de recursos esta menos atento a los aprendizajes individuales y da una cuota de responsabilidad importante al estudiante dentro del proceso.

Un aspecto también de gran importancia a considerar dentro de esta categoría lo constituye elemento desfase curricular emergente tanto en los estudiantes como en los docentes, ya que aunque este factor obedece a situaciones de tipo estructural y administrativo, se convierte en un factor determinante dentro del clima escolar y la adaptación, ya que si esto no es manejado, aunque se modifiquen múltiples aspectos del entorno escolar y se generen estrategias de adaptación, la capacidad de éxito de

los estudiante, la motivación y el vínculo que se establece con los docentes se va a ver afectado con consecuencias para la vida escolar, familiar y social de los estudiantes.

Al respecto del tema abordado en este apartado, los diferentes estudios realizados han demostrado la importancia de este factor dentro de la transición de la escuela primaria a la secundaria.

especialmente en Inglaterra se hicieron algunos estudios en el marco del ORACLE (Observational Research and Classroom Learning Evaluation), donde se pretendió buscar una explicación al hecho de porque para algunos estudiantes se convertía un constante desafío el sortear con éxito el cambio en esta etapa educativa y este estudio se focalizó en el currículo (Galton, Morrison y Pell 2000) y en la relación que existía entre las prácticas de los maestros y las formas como los estudiantes respondían a las demandas curriculares. Dentro del mismo se realizó un seguimiento tanto a maestros como a estudiantes y la investigación mostró que existían importantes diferencias tanto en metodología como en contenidos que afectaban de manera directa la motivación e interés en el proceso educativo por parte de algunos estudiantes.

Conclusiones

Luego de realizar el análisis de la información recolectada mediante los grupos focales, de contrastarla con la teoría y analizarla mediante la construcción de categorías, es menester concluir para dar cumplimiento a los objetivos planteados en esta investigación que, si bien los estudiantes durante su recorrido académico pasan por diferentes momentos de ajuste, cambio y transformación que van ligados a su desarrollo evolutivo, cognitivo y emocional, lo que corresponde a la transición de la educación primaria a la educación secundaria, de acuerdo a lo expresado en la literatura corresponde a un tipo de transición especial donde el sujeto de la educación tiene que ajustarse en doble vía a las demandas que le exige el ambiente escolar y a los cambios y transformaciones que está viviendo a nivel personal como parte del proceso de crecer y dejar de ser niño para enfrentarse a las demandas de la adultez.

Son muchos los cambios que experimenta el estudiante a nivel personal, familiar y social en este proceso de transición. sin embargo esta investigación se ha centrado en los aspectos del clima escolar que están incidiendo y mediando el proceso de adaptación a la nueva etapa escolar, ya que como lo comprueba la diferente literatura revisa el clima que se perciba en el aula, la manera como se dan las interacciones entre los diferentes agentes participantes y los vínculos que se establezcan van a condicionar de manera favorable o desfavorable el ambiente del aula y de esto depende de manera directa el cumplir con los objetivos de aprendizaje y el éxito o fracaso escolar.

para el caso particular del Colegio Canadiense viene siendo de extrema inquietud y preocupación el alto índice de perdida academia , fracaso escolar y situaciones de índole comportamental que se presentan en el grado 6º, por lo que fue el

objetivo de esta investigación poder determinar y describir el panorama de factores y características psicosociales que están mediando las interacciones humanas y delimitando el clima o ambiente escolar en este momento específico de la vida escolar de los niños.

Para poder establecer con certeza los factores relacionales que conforman el ambiente escolar se han abordado los diferentes contextos que encierra el clima, y dentro de cada uno de ellos se han revisado a profundidad los elementos estructurales que pueden dar cuenta de cómo se está configurando el vínculo docente- estudiante, la asimilación de las reglas, las normas y la autoridad y la manera como el estilo docente está mediando las interacciones didácticas y el proceso de enseñanza aprendizaje.

De acuerdo a todo lo tratado, se puede mencionar que en realidad son mucho los factores de tipo estructural y relacional que cambian de la sección de primaria a la de secundaria y que a los estudiantes no se les prepara para asumirlos, lo que está generando diferentes situaciones de tipo académico, emocional y social que inciden en el proceso de adaptación, o nombrándolo de otro modo no están permitiendo en muchos de los casos la asimilación de las nuevas dinámicas, reglas e interacción y por tanto no hay adaptación.

En lo que respecta al contexto interpersonal y el vínculo docente-estudiantes, se pudo constatar que este cambia y a los niños les cuesta aún dejar de lado la visión del docente maternal, cercano, carismático de Primaria para establecer el vínculo con un docente de bachillerato más serio y seco en su trato, que constantemente los reta con el conocimiento y les exige como parte del proceso de ayudarles a crecer. Esto con la consiguiente afectación de los niveles de confianza y empatía, lo que repercute en situaciones de conflicto que afectan la dinámica relacional.

Es evidente que no hay un empalme, ni comunicación clara entre ambos grupos de docentes, donde se establezcan los criterios de acompañamiento en “la real transición”, que repercuta en la preparación de los estudiantes para las condiciones del nuevo grupo de docentes que los recibirá en bachillerato y las características de los mismos. Por otro lado, dentro de este empalme tampoco se están comunicando las características o condiciones a nivel madurativo y de hábitos de los niños que salen de la sección de primaria, para que los docentes de la nueva sección se ajusten a ellos y establezcan una adecuada dinámica vincular.

Dentro del contexto regulativo también se observa un desfase en lo que corresponde a rutinas escolares, cumplimiento de la norma y la aplicación de sanciones y acciones pedagógicas. Si bien hay claridad frente a las normas institucionales y la figura de autoridad que los docentes representan, no se está entrenando a los estudiantes para las nuevas exigencias y demandas que hacen parte de la sección de bachillerato y que requieren de parte de ellos mayores niveles de autonomía, independencia y responsabilidad. Tanto los docentes de primaria como los de secundaria fueron enfáticos al mencionar lo dependientes que son los niños de la figura del adulto, y esto en el espacio escolar de la secundaria les está acarreado altas dificultades donde las exigencias de autorregulación y de ser responsables de las diferentes situaciones, les generan temor y la percepción de un ambiente hostil e inseguro, donde se les indica todo el tiempo que todos los actos tienen consecuencias.

Por ultimo en lo que respecta al contexto didáctico, con esta investigación se pudo comparar las características en el ámbito pedagógico de los docentes de ambas secciones, y se logró identificar diferencias significativas en el estilo docente que están incidiendo directamente en el rendimiento escolar de los estudiantes, en la sensación

de éxito o fracaso escolar, con las repercusiones que esto tiene en el estado emocional de los niños y por consiguiente en el proceso de adaptación.

Se podría afirmar que en este contexto las diferencias más trascendentales se identifican en las interacciones didáctica o dicho en otros términos en “la forma de enseñar”, que cambia de una sección a otra y exige de los niños nuevas demandas y habilidades que en ocasiones les falta desarrollar o fortalecer; a esto sumando que el estilo predominante de comunicación en clase cambia, al igual que la metodología utilizada e incluso algunos de los recursos o medios de los que se dispone son distintos.

Un asunto que surgió dentro de la investigación y que requiere inminente atención dentro de este contexto está relacionado con la discontinuidad o falta de conexión de algunos contenidos de las áreas de una sección a otra. Esto es un elemento de gran relevancia que se debe ser atendido, ya que de no intervenir ninguna de las estrategias que pudieran surgir del presente estudio para favorecer la transición tendrían efecto completo sobre el proceso de adaptación, si a nivel académico no se logra mejorar el rendimiento escolar de estudiantes.

Para terminar, solo queda mencionar que si bien todo proceso de transición trae cambios y requiere energía y esfuerzo por parte de los involucrados para lograr la adaptación, desde la institución escolar si se deben agotar esfuerzos y generar estrategia para que dicho proceso se viva de manera más tranquila y permitía la acomodación de los niños al clima escolar y los elementos que este abarca a nivel de internación y de las relaciones que establece con los diferentes actores escolares.

Recomendaciones

Luego de exponer los resultados de la presente investigación y de determinar y describir los factores de clima escolar que están afectando el proceso de adaptación de los estudiantes en la transición escolar de la primaria al bachillerato del colegio canadiense es menester hacer las siguientes recomendaciones para generar estrategia en favor un proceso de transición y adaptación favorable:

- Se hace necesario realizar una revisión de los planes de área y malla curricular para generar un empalme adecuado en lo que respecta a contenidos de las diferentes áreas entre el grado 5º de primaria y al grado 6º
- Revisar a nivel administrativos desde las Coordinaciones de Sección los protocolos básicos manejados frente a rutinas escolar, normas y sanciones a fin de generar protocolos unificados que permitan la unidad de Colegio.
- Generar una estrategia de intervención desde psicopedagogía y Coordinación con los estudiantes de grado 4º y 5º de primaria fin de prepararlos para los nuevos retos y responsabilidades que les implica la sección de bachillerato.
- Establecer un espacio de empalme entre los docentes de ambas secciones donde se puedan abordan elementos generales sobre características de aprendizaje de los estudiantes, dinámicas de grupo, ritmos de aprendizaje, metodologías utilizadas y casos de estudiantes particulares.
- Generar espacios dentro de la cotidianidad escolar donde los estudiantes de grado 6º pueden compartir con los estudiantes en ambientes distintos a los del aula de clase para fortalecer el vínculo.

- Promover un programa de tutoría para los estudiantes de grado 6º, donde los estudiantes de los grados superiores del bachillero los puedan acompañar en el proceso de adaptación.
- Crear espacios de formación a los padres de familia de los estudiantes en los grados de transición a fin que desde la casa apoyen el proceso y tengan los elementos necesarios para acompañar en casa.
- Generar espacios de formación a docentes para brindarles herramientas psicológicas y pedagogías para el manejo de los niños en las edades del proceso de transición

BIBLIOGRAFIA

Abelló, R. (2008). Al Inicio de la escolaridad en Instituciones Educativas de carácter privado en Bogotá. Tesis Doctoral, Universidad de Manizales.

Albert, M. (2007). La Investigación Educativa. Claves Teóricas. España: Mc Graw Hill

Ander-Egg, Ezequiel y Valle, Pablo. *Guía para preparar monografías y otros textos expositivos*. Buenos Aires: Editorial Lumen Hvmánitas, 2008.

Alvarado Sara V, Suarez Marha C (2009). Las transiciones escolares una oportunidad de desarrollo integral para los niños y niñas. *Revista latinoamericana Ciencias Sociales Niñez y Juventud* 7(2): 907-928, Universidad de Manizales.

Álvarez, M., y Fita, E. (2005). La intervención orientadora en los procesos de transición de Bachillerato – Universidad. *Revista Bordón*, 57 (1), 5-27.

Anderson, J., Schramm y Splittgerber, 2000; Galton, Morrison y Pell, 2000; Salmela-Aro y Tynkkynen., 2010; Seidman A., Mitchell A., y Feiman, 1994; Fernández, 2011. Mena y Riviere, 2010; Roca, 2010 citados por: A, Monarca. Rappoport H., Fernández González S, (2012). Factores Condicionantes de las trayectorias escolares en la transición en la transición entre enseñanza Primaria y Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Septiembre-Diciembre, 49-62.

Arias, M. (2000). La Triangulación Metodológica. Sus Principios. Alcance y Limitaciones. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.uv.mx/mie/planestudios/documents/Triangulacionmetodologica.pdf>

Arón, A. y Milicic N (1999): *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago de Chile*: Editorial Andrés Bello.

Bandura (1977): *Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ*: Prentice Hall

Bennet y Harris, (1999). Hearing truth for power? *Organization Theory. School Effectiveness and School Improvement*. Vol 10, No 4. 533-550

Berlo, David K. *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*, 2ª Edición, El Ateneo, Buenos Aires, 1969

Blanco y Ramos, 2009; Escudero y Martínez, 2011; Fernández, Mena y Riviere, 2010; Roca, 2010 citados por: Monarca, A., Rappoport, H., Redondo, S., y Sandoval Mena, M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria. (Spanish). *Revista De Investigación En Educación*, 11(3), 192-206

Bonhome, C. (2004). La empatía. [Documento en línea], disponible en www.proyectopv.org/1-verdad/empatia.htm.

Bonilla Castro, E., Rodríguez, (1997) *Más allá del dilema de los métodos*, Bogotá: Ediciones Uniandes-Grupo Editorial Norma

Campoy, T. y Gómez, E. (2009). Manual práctico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación. Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. Recuperado de

http://www.planteso.edu.co/grupos/?get_group_doc=6/1408118920-T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf

Casassus, J (2006). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Cuarto Propio/Indigo.

Chadwick, C. (1979). Teorías del aprendizaje y su implicancia en el trabajo en el aula. *Revista de Educación*. No 70 C.P.E.I.P, Santiago de Chile.

Céspedes, Amanda (2009). *Educación las emociones, educar para la vida*. Santiago de Chile: Ediciones B

Creswell, John W. (1994). Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas. “*El procedimiento cualitativo*”, pp.143-171

Coleman, J. y Husén, T (1989): *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. Madrid: OCDE/CERI Narcea Ediciones.

Cornejo, R y Redondo, J (2001): “El Clima escolar de la enseñanza media”. *Revista Última Década*, No 15. CIDPA, Viña del Mar.

Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado: introducción crítica a la didáctica* Madrid: Akal

Contreras Montes de Oca, Ileana. 2006. “Propuesta de un referente conceptual para posicionarse frente a los retos de la educación secundaria y algunos lineamientos para orientar su reformulación. *En: Revista Educación* 30(1), 83-101.

Cotterll, John. (1986). “*The adjustment of early adolescent youngsters to secondary school: some australian findings*”. Youngman, Windsor, NFER-Nelson, 66-86.

Coulon (1990) citado por: Zorelys, L (2011). La Transición en la educación inicial y la escuela primaria en Venezuela. *Revista de Investigación*. Instituto Pedagógico de Caracas. Enero- Abril 189-204

Chadwick, C. (1979). Teorías del aprendizaje y su implicancia en el trabajo en el aula. *Revista de Educación*, N° 70 C.P.E.I.P., Santiago de Chile.

Derricott (1985) Citado por: Sacristán, G (1997). *La Transición en la Educación Secundaria: Discontinuidades en las culturas escolares*. España. Segunda edición. Ediciones Morata.

Eccles y Midgley (1999.) citado por: Castro Pérez, M., Ruiz Guevara, L., León Sáenz, A., Fonseca Solórzano, H., Díaz Forbice, M., Umaña Fernández, W. (2010). Factores académicos en la transición de la Primaria a la Secundaria: Motivación, Rendimiento Académico y Disciplina. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, Septiembre-Diciembre, 1-29.

Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 102-112.

Escudero González y Bonafe, 2009 citados por: Monarca, A., Rappoport, H., Fernández, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre la enseñanza Primaria y Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Septiembre-Diciembre, 49-62.

Fabian, H. y Dunlop, A.-W. (2007) Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Working Papers in Early Childhood Development N° 42, La Haya: Fundación Bernard van Leer.

Fernández, P y Melero, M. A (1998): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Editorial Siglo XXI.

Follari, Roberto (2000). Ensayo: "El Sujeto en lo escolar". Revista Educación y Filosofía. Edición 15. Julio 2001

Galeano, María Eumelia. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Revista Teoría y praxis investigativa. CID/Fundación Universitaria de Área Andina. 2 (2), 7-9.

Galton, Morrison y Pell (2000). Transfer and transition in English School: Reviewing the evidence. International Journal of Educational Research. Vol 33. 341-363.

Galton, Morrison y Pell, 2000 citados por: Monarca A., Rappoport H., Redondo S., y Sandoval Mena M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria. (Spanish). Revista De Investigación En Educación, 11(3), 192-206

García Requena, F. (1997). Organización escolar y gestión centros educativos. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

Guadalupe, Cesar. "Clima de aula y aprendizaje". Citado en: La Tercera-Cide, reportajes especiales (2002), "Los mejores colegios de Chile". Pág. 52.

Gutiérrez, Pablo (2005). Motivación, conflicto, frustración y afectividad. En Serie de Apuntes Docentes. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Hevia, Ricardo (2006). *Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza*. En revista PRELAC, Nº 2, febrero de 2006. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Howes, C., & Ritchie, S. (2002). A Matter of Trust: Connecting Teachers and Learners in the Early Childhood Classroom. NY: Teachers College Press.

Howes, C., Matheson, C.C., y Hamilton, C.E. (1994). Maternal, teachers, and child-care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65, 264-273.

Kirkpatrick (1997) citado por: Castro Pérez, M., Díaz Forbice, M., Fonseca Solórzano, H., León Sáenz, Ana., Ruíz Guevara, L. M., Umaña Fernández, W. (2011). Las relaciones interpersonales en la transición de los estudiantes de la primaria a la secundaria. *Revista Electrónica Educare*, Enero-Junio, 193-210.

Magaña Miranda, M. (2003). La intervención en crisis como apoyo psicológico desde la orientación educativa. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* [Revista en línea] Disponible www.remo.ws/revista/n0/n0-miranda.htm

Malmgren, K., B. Trezek y P. Paul (2005), "Models of classroom management as applied to the secondary classroom", *The Clearing House*, vol. 79, N° 1, Taylor & Francis.

Manzo, Abelardo J. (1986) *Manual para preparación de monografías. Una guía para presentar informes y tesis*. Buenos Aires, Humanitas.

Marqués, P. (2001): "Didáctica. Los procesos de enseñanza y aprendizaje. La motivación". Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación. UAB. Disponible desde Internet en: <http://dewey.uab.es/pmarques/actidid.htm>

Marqués, P. (2008). Los docentes hoy: funciones, roles, competencias necesarias en TIC, formación. Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/docentes.htm>

Mayan Maria J. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos: Modulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales. Universidad Autónoma Metropolitana. Mexico.

Measor y Woods (1984), M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria. (Spanish). Revista De Investigación En Educación, 11(3), 192-206

Midgley, Carol., Maehr, Martin (2000). The transition to high school: Report to participating schools and districts. Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Molina, N., y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. Revista Paradigma, 27 (2). Extraída en Abril de 2011 de:http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S101122512006000200010&script=sci_arttext

Monarca. Rappoport, H., Fernández González, S. (2012). Factores Condicionantes de las trayectorias escolares en la transición en la transición entre enseñanza Primaria y Secundaria. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, Septiembre-Diciembre, 49-62.

Monarca A., Rappoport H, Redondo S y Sandoval Mena M (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria. (Spanish). Revista De Investigación En Educación, 11(3), 192-206

Morgan, D. L. (1997). Focus groups as qualitative research (2.a ed.). Thousand Oaks, CA, EE. UU.: Sage.

Morse, J.M (1990) Qualitative inquiry is not systematic qualitative health research, 9, (5), 573

Mullins e Inrvin (2000) citados por: citado por: Castro Pérez, M., Ruiz Guevara, L., León Sáenz, A., Fonseca Solórzano, H., Díaz Forbice, M., Umaña Fernández,W. (2010). Factores académicos en la transición de la Primaria a la Secundaria: Motivación, Rendimiento Académico y Disciplina. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", Septiembre-Diciembre, 1-29.

Murdoch (1996). Citado por: Galton, Morrison y Pell (2000). Transfer and transition in English School: Reviewing the evidence. International Journal of Educational Research.Vol 33. 341-363.

Murillo, F.J. (2003): "Una panorámica de la Investigación Iberoamericana sobre eficacia y cambio en la educación 2003, Vol. 1, No 1.

LLECE/UNESCO (2002). Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos. Santiago de Chile: OREALC

Lewis, R. y otros (2008), "Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China", Teaching and Teacher Education, vol. 24, N° 3, Amsterdam, Elsevier.

La Tercera-Cide, reportajes especiales (2002), "Los mejores colegios de Chile". Pág. 4.

--- y L. M. Villar (coordinadores) (1992): Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida. Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones.

Oren, M (2007). Child temperament, gender, teacher-child relationship, and teacher-child interactions. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. 67(8-A), 2875

Palacios A, (2000). Métodos de investigación cualitativa. El enfoque hermenéutica de la interpretación. Asociación psicoanalítica Mexicana. México

Periódico virtual "Al Tablero" No 21 Junio 2003. Cifras de pérdida y deserción en Colombia. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87969.html>.

- Pianta, R. C., Steinberg, M. S. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61-80

Pianta, R.C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32 (1), 15-32

Pianta, Robert C, (1999). Enhancing relationships between children and teachers., (pp. 7-23). Washington, DC, US: American Psychological Association,

Pianta, R.C. (2001). STRS. Student-Teacher Relationships Scale. Florida: PAR. Psychological Assessment Resources, Inc.

Pasaltis, Iacovos. (2002). A longitudinal Survey into school transfer from primary to secondary education. (Consulta: julio, 2007)

Pyhältö, K., Soini, T., y Pietarinen, J. (2010). Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school – Significant positive and negative school experiences of Finnish nine graders'. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 447–463.

Quintana, A (2006). *Metodología de Investigación Científica Cualitativa Psicología. Tópicos de Actualidad*. Lima: UNMSM.

Robert Reich (1992), citado por Contreras (2006) en: Rojas Murillo Marielos (2009). repensar la enseñanza de la lengua española en la educación Costarricense. los alumnos en el proceso de transición de sexto grado / séptimo año. *Revista Artes y letras*. Universidad de Costa Rica. Edición 33. 133-147

Rodríguez, G., Flores, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe. Recuperado de http://www.planteso.edu.co/grupos/?get_group_doc=6/1408118920-T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf

Ruiz, Angel. (2006). *Universalización de la Educación Secundaria y Reforma educativa*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica, CONARE.

Sacrista G (1997). *La Transición en la Educación Secundaria: Discontinuidades en las escuelas escolares*. España. Segunda edición. Ediciones Morata. España

San Fabian, Jose Luis. *Coordinación entre Primaria y Secundaria ¡Ojo al Escalón!* http://weib.caib.es/documentacio/jordanes/jornada_transicio/article.jlsf.pdf (consulta: noviembre 2007)

S Grau Company., J.D. Álvarez Teruel., A. Moncho Pellicer., M.C. Ramos Hernando, M Crespo Grau., N Alonso Cadenas (2013) ensayo Las transiciones educativas. Necesidades de un proceso de orientación completo. España. Universidad de Alicante.

Stake R.E. (1995), Investigación con estudio de casos. Segunda edición, Morata

Taylor, S. J., Bogdan, R., (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados .Ed. Paidós. Barcelona, 1994

Teixidó Saballs, J. Y Capell Castañer, D. (2002) Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias de gestión del aula de ESO; el afrontamiento de situaciones críticas. [Documento en línea] Disponible en Rev.Elect.Interuniv.Form.Profr., 5(1) (2002) (ISSN 1575-0965) [Consulta: 2004, Agosto 1]

Tonkin, Susanne., y Watt, Hellen. (2003). "Self-concept over the transition from primary to secondary school: A case study on a program for girls". Educational Research 13(2) <http://www.iier.org.au/iier13/tonkin.html> (Consulta: octubre, 2007).

Vara-Horna, A. (2010). ¿Cómo hacer monografías de investigación? Manual práctico para los estudiantes de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos. Recuperado: <http://www.investigacion.uancv.edu.pe/libros/manualmonografias2012.pdf>

Vasco Uribe Carlos E. (2006). Ponencia: "Siete retos en la Educación Colombiana para el periodo 2006-2019. Marzo 10 de 2006. Universidad EAFIT. Colombia.

Voli, F. (2004). Sentirse bien en el aula. Manual de convivencia para profesores. Madrid: Educar.

Tablas y apéndices

Apéndice 1

UNIVERSIDAD LA SALLISTA – CALDAS

ESPECIALIZACION EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

INVESTIGACIÓN: La transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria, un asunto por entender y atender desde la cotidianidad escolar.

INVESTIGADOR: Maria Teresa Gaviria Arbelaez

DESCRIPCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN: la investigación pretende describir los diferentes factores del clima escolar que inciden en el proceso de adaptación de los estudiantes en la transición de la Educación Primaria a (quinto grado) la Educación Secundaria (sexto grado) del Colegio Canadiense, a fin de generar estrategias que permitan facilitar la adaptación de los estudiantes a las nuevas condiciones de la educación secundaria y propender por el éxito escolar, social y emocional

CONDICIONES ÉTICAS DE LA INVESTIGACIÓN:

Dentro de las condiciones éticas para este estudio se encuentran las siguientes:

- **Secreto Profesional:** La investigación garantiza el anonimato de los participantes debido a la importancia y respeto a la dignidad y valor del individuo, además el respeto por el derecho a la privacidad. Los investigadores se comprometen a no

informar en su publicación los nombres de los participantes ni otra información que permitiese su identificación.

- **Derecho a la no-participación:** Los participantes, al estar informados de la investigación y el procedimiento, tienen plena libertad para abstenerse de responder total o parcialmente las preguntas que le sean formuladas y a prescindir de su colaboración cuando a bien lo consideren.
- **Derecho a la información:** Los participantes podrán solicitar la información que consideren necesaria con relación a los propósitos, procedimientos, instrumentos de recopilación de datos y la proyección y/o socialización de la investigación, cuando lo estimen conveniente.
- **Remuneración:** Los fines de la presente investigación son eminentemente formativos, académicos y profesionales y no tienen ninguna pretensión económica. Por tal motivo la colaboración de los participantes en ella es totalmente voluntaria y no tiene ningún tipo de contraprestación económica ni de otra índole.
- **Divulgación:** La devolución de los resultados será presentada (por escrito u oralmente) a las Directivas del Colegio Canadiense, al igual que serán divulgados al interior de la Universidad La Sallista – Calda. No obstante en estos procesos el secreto profesional se mantendrá sin que se pudiera dar lugar al reconocimiento de la identidad.
- **Acompañamiento:** La investigadora contarán con el acompañamiento permanente del grupo de docentes de la especialización en las diferentes etapas del proceso de investigación, quienes brindarán la asesoría teórica, metodológica y ética pertinente para la realización del trabajo.

CONSENTIMIENTO INFORMADO**LA TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA,
UN ASUNTO POR ENTENDER Y ATENDER DESDE LA COTIDIANIDAD ESCOLAR**

Yo:

Certifico que he sido informado(a) con la claridad y veracidad debida respecto al curso y proceso de la investigación, sus objetivos y procedimientos. Que actúo consciente, libre y voluntariamente como participante de la presente investigación contribuyendo a la fase de recolección de la información. Soy conocedor (a) de la autonomía suficiente que poseo para abstenerme de responder total o parcialmente las preguntas que me sean formuladas y a prescindir de mi colaboración cuando a bien lo considere y sin necesidad de justificación alguna.

Que se respetará la buena fe, la confidencialidad e intimidad de la información por mí suministrada, lo mismo que mi seguridad física y psicológica.

FIRMA PARTICIPANTE

ACUDIENTE DEL PARTICIPANTE CC:

FIRMA INVESTIGADOR CC _____

Apéndice 2

GRUPO FOCAL DOCENTES: La transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria, un asunto por entender y atender desde la cotidianidad escolar

Octubre- Noviembre de 2015

1. OBJETIVOS

Objetivo de Investigación
Describir los diferentes factores del clima escolar que inciden en el proceso de adaptación de los estudiantes en la transición de la Educación Primaria a (quinto grado) la Educación Secundaria (sexto grado) del Colegio Canadiense.
Objetivo Grupo focal
Identificar con docentes y estudiantes las principales diferencias que existen en el contexto interpersonal, regulativo y didáctico entre los grados de transición de la educación primaria a la Educación Secundaria del Colegio Canadiense

2. IDENTIFICADOR DEL MODERADOR

Nombre Moderador
María Teresa Gaviria A
Nombre Observador

3. ASISTENTES

Lista de asistentes grupo focal	
Nombre	Firma
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10	

1. Contexto Interpersonal

Subcategoría que se evalúan	Criterios	Evidencias
Cercanía	Preguntas posibles: Cómo describirían ustedes la relación que tienen con sus estudiantes? Qué características tiene? Cómo se sienten ustedes en esa relación?	
	¿Qué tanto conocen de los estudiantes? ¿Cómo han llegado a este conocimiento? (Hojas de vida, entrevistas, grupos docentes)	
Dependencia	Dentro del aula de clase ¿cómo perciben a los estudiantes al respecto del trabajo individual, el seguimiento de instrucciones y el cumplimiento de las actividades por ustedes propuestas?	
Conflicto	Generalmente cual es la actitud que asumen los estudiantes ante sugerencias, recomendaciones y observaciones dadas	
	¿Qué sentimientos perciben de los estudiantes hacia ustedes?	
Confianza	¿Cómo describen los comportamientos de un estudiante que ustedes creen que tiene confianza en ustedes? ¿A nivel general, como describen la confianza- o desconfianza que tienen los estudiantes en ustedes?	
	¿Los estudiantes se acercan a ustedes a contarles sobre situaciones, problemas, inquietudes? ¿De qué forma lo hacen?	
Empatía	¿Cuál es por lo general la actitud por ustedes asumida ante situaciones de angustia, preocupación o pérdida por parte de los estudiantes?	
	¿Qué tan empáticas consideran que son las relaciones de ustedes con los estudiantes? ¿Cómo se dan cuenta o perciben esa empatía? Y por qué?	

2. Contexto regulativo

Subcategoría que se evalúan	Criterios	Evidencias
Autoridad maestro- estudiante	¿Cuáles son los principales mecanismos que utilizan para ejercer la autoridad en clase?	
	Al respecto del manejo de la autoridad en clase ¿Cómo consideran los perciben los estudiantes?	
Percepción de las normas de clase	Con respecto al cumplimiento de las normas y del Manual de Convivencia ¿Cómo puede describir la actitud y comportamiento de los estudiantes?	
Hábitos y rutinas	¿Cuáles son las principales rutinas y hábitos que como docentes tienen establecidas dentro de la cotidianidad escolar?	
Autorregulación y control externo	Al respecto de habilidades de autorregulación y control del comportamiento ¿Cómo observan a los estudiantes?	
Sanciones y acciones pedagógicas	¿Qué tipo de acciones pedagógicas y sanciones utilizan dentro del aula de clase? y ¿Cuáles son las respuestas más comunes de los estudiantes a estas?	
	¿Cómo perciben la capacidad de reflexión y cambio de los estudiantes antes situaciones de convivencia y mecanismos de regulación?	
Normas de clase	¿Cuáles son las principales normas de clase por ustedes manejadas?	

--	--	--

3. Contexto Didáctico

Subcategoría	Criterios	Evidencias
Finalidades de la formación	¿Cuándo ustedes preparan su clase, tiene en cuenta la filosofía institucional? ¿Cómo?	
Intencionalidad del contenido	¿Al planificar el contenido como lo relacionan con los propósitos de formación del Colegio?	
Organización de la enseñanza	Pueden describir una rutina de clase. tengan en cuenta los medios que utilizan y los criterios de evaluación utilizados	
	¿Cómo tiene en cuenta las diferencias Individuales y ritmos de aprendizaje al planear y ejecutar sus clases?	
Medios y mediaciones	¿De qué ayudas y medios dispone para el desarrollo de sus clases? y ¿Cuáles utiliza y de qué forma?	

--	--	--

OBSERVACIONES FINALES DEL GRUPO:

GRACIAS

Apéndice 3

**GRUPO FOCAL ESTUDIANTES:
La transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria, un asunto por
entender y atender desde la cotidianidad escolar**

Octubre- Noviembre de 2015

1. OBJETIVOS

Objetivo de Investigación
Describir los diferentes factores del clima escolar que inciden en el proceso de adaptación de los estudiantes en la transición de la Educación Primaria a (quinto grado) la Educación Secundaria (sexto grado) del Colegio Canadiense.
Objetivo Grupo focal
Identificar con docentes y estudiantes las principales diferencias que existen en el contexto interpersonal, regulativo y didáctico entre los grados de transición de la educación primaria a la Educación Secundaria del Colegio Canadiense

2. IDENTIFICACION DEL MODERADOR

Nombre Moderador
María Teresa Gaviria A
Nombre Observador

3. ASISTENTES

Lista de asistentes grupo focal	
Nombre	Firma
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

1. Contexto Interpersonal

Subcategoría que se evalúan	Criterios	Evidencias
Cercanía	Describan la relación que tiene con sus docentes	
	¿Qué diferencias logran establecer entre la relación que establecían con los docentes de primaria y la que tienen con los docentes del bachillerato?	
	¿Qué tanto creen los conocen sus docentes? y ¿Qué tanto saben ustedes de sus docentes?	
Dependencia	¿Cómo se desarrollan dentro del aula de clase los momentos de trabajo individual? cuantas veces se repiten las instrucciones, que tanto trabajan solos o que tanto preguntan y como relacionan esto con los resultados obtenidos.	
Conflicto	Generalmente ¿Cuáles son las actitudes por ustedes asumidas ante las sugerencias, recomendaciones y observaciones dadas por los docentes?	
	¿Qué sentimientos predominan en ustedes hacia sus docentes?	
Confianza	¿Cómo podrían describir la relación que tienen con los docentes fuera del aula de clase?	
	¿Se acercan de manera tranquila a sus docentes a contarles sobre situaciones, problemas, inquietudes? ¿De qué forma lo hacen?	
Empatía	¿Cuál es la actitud que logran observar en sus docentes ante situaciones de angustia, preocupación o pérdida por	

	ustedes presentadas?	
	¿Qué tan empáticas consideran que son las relaciones de ustedes con los docentes?	

2. Contexto regulativo

Subcategoría que se evalúan	Criterios	Evidencias
Autoridad maestro-estudiante	¿Cuáles son los principales mecanismos que utilizan para ejercer la autoridad en clase?	
	¿Cómo perciben el manejo de la autoridad por parte de sus docentes?	
	¿Qué diferencias encuentran entre el manejo de la autoridad que ejercían los docentes de primaria y el tipo de autoridad ejercida por los docentes de bachillerato?	
Percepción de las normas de clase	Con respecto al cumplimiento de las normas y del Manual de Convivencia ¿Cómo se perciben frente al cumplimiento y ¿cuáles son las diferencias que pueden establecer entre el manejo de la norma y el Manual de Convivencia entre la sección de primaria y la de Bachillerato ?	
Hábitos y rutinas	¿Cuáles son las principales rutinas y hábitos que manejan los docentes dentro del aula de clase? y ¿cuáles son nuevas para ustedes?	
Autorregulación y control externo	¿Cuáles son los principales comportamientos que ustedes son capaces de controlar dentro del aula de clase y cuáles son los que les cuestan más controlar? ¿Cuál es la posición de sus docentes al respecto?	
Sanciones y acciones pedagógicas	¿Qué tipo de acciones pedagógicas y sanciones identifican ustedes utilizan los docentes dentro del aula de	

	<p>clase? para establecer la norma y ¿Cuáles son las respuestas más comunes de ustedes a estas? ¿Qué diferencias existen con las sanciones aplicadas en Primaria?</p> <p>Ante situaciones de convivencia presentadas ¿Cómo es el proceso utilizado por los docentes para que ustedes reflexionen al respecto y como se sienten ustedes ante esto? ¿Qué tanto logran reflexionar sobre las situaciones?</p>	
Normas de clase	¿Qué diferencias identifican entre las normas de clase manejadas por los docentes de primaria y los de secundaria?	

4. Contexto Didáctico

Subcategoría	Criterios	Evidencias
Finalidades de la formación	¿Ustedes logran identificar dentro de la forma como los docentes les presentan las diferentes áreas los elementos constitutivos de la filosofía del colegio?	
Intencionalidad del contenido	¿Los docentes les comparten los propósitos que se pretenden al abordar los diferentes contenidos y creen que estos se relacionan con las intenciones de formación del colegio?	
Organización de la enseñanza	Pueden describir una rutina de clase	

	¿Qué diferencias logran identificar en la forma como organizan la clase y enseñan los contenidos los docentes de primaria y los docentes de Bachillerato?	
	¿Logran ver que los docentes tienen en cuenta las diferencias Individuales y los diferentes ritmos de aprendizaje en sus clases? ¿De qué forma?	
Medios y mediaciones	¿De qué ayudas y medios dispone el docentes para el desarrollo de sus clases? y ¿Cuáles utiliza y de qué forma?	
	¿Qué diferencia observan entre los medios y ayudas utilizadas por los docentes de primaria y los docentes de bachillerato dentro de sus clases	

OBSERVACIONES FINALES DEL GRUPO:

GRACIAS

APENDICE 4

CUADRO DE TRANSCRIPCION Y CODIFICACION DE DATOS

CATEGORIAS /SUBCATEGORIAS		DOCENTES PRIMARIA Codigo DP	DOCENTES SECUNDARIA Codigo DS	ESTUDIANTES Codigo E
CONTEXTO INTERPERSONAL Codigo 1	Cercanía Código 1.1			
	Como describe la relación que tiene con los estudiantes/ docentes	1.1.1 Relación ante todo de respeto y afecto 1.1.2 Relación de afecto, cercanía y confianza. me siento respetada y apreciada por los estudiantes Relación cercana basada en el respeto por la diferencia 1.1.4 Relación de calidez y respeto, transparencia con la normas 1.1.5 Relación muy buena, el trato es cordial, amable y de confianza. se hace énfasis en el respeto, ya que a veces los niños tratan de sobrepasar los límites con los docentes	1.1.1 relación cerrada, basada en el respeto y el trabajo con responsabilidad. relación de confianza con límites a nivel personal. 1.1.2 es muy buena, y respetuosa dentro y fuera de la clase, se siente aprecio y cercanía con los estudiantes. vinculo fuerte. 1.1.3 cordial y cercana, basada en el respeto y el valor por el otro. se evidencia que hay empatía 1.1.4 La relación con lo estudiantes es buena, basada en el buen trato y el respeto. me interesa saber sobre el desarrollo emocional e intelectual de esas edades, aunque a veces me descompongo y llamo la atención de una manera inadecuada. 1.1.5 Es una relación de respeto hacia el sujeto y la academia. es una sensación un poco delicada porque los estudiantes son muy niños nivel de madurez	1.1.1 Buena relación en ocasiones 1.1.2 los profes son queridos pero más exigentes 1.1.3 yo no me siento cercano a ningún profesor, las relaciones con ellos son malas, son tan exigentes que pasan a ser groseros” 1.1.4 con algunos la relaciones es buena con otros no, a veces los docentes no aprecian el esfuerzo que los estudiantes hacen. 1.1.5 algunos regañan muy feo 1.1.6 las relaciones es buena, aunque dependiendo de cómo nos manejemos en clase nos tratan los profesores. 1.1.7 las relaciones son regulares, en ocasiones nos da miedo preguntar porque responden mal
	Que tanto conocen de los estudiantes como han llegado a esa información.	1.1.1 Conozco mucho de los estudiantes a través del dialogo que se da con ellos en los descanso y los momentos de clase, en muchas ocasiones ellos se acercan a contar situaciones de su vida	1.1.1 Conozco muy poco, se ha tenido muy poco dialogo con los padres y con ellos el espacio para dialogar es muy limitado, siempre se limita a cumplir con el contenido académico. 1.1.2 Conozco muy poco porque soy nuevo,	

		<p>...personal y uno indaga lo que considera importante. Psicología y dirección de grupo también brindan información cuando uno necesita saber más de un estudiante.</p> <p>1.1.2 Uno conoce mucho de los estudiantes observándolos, tengo un cuaderno personal con la foto de mis estudiantes y escribo apreciaciones y cosas importantes del día a día. me gusta preguntar sobre sus gustos y temores, demuestro interés por sus vidas</p> <p>1.1.3 Se conoce de los estudiantes por los diferentes empalmes que se hacen, me gusta saber sobre su ser, el contexto en que habitan y como este afecta sus comportamientos.</p> <p>1.1.4 Conozco parte de sus vidas pero trato de no sobrepasar límites.</p> <p>1.1.5 El conocimiento de ellos lo adquiero de las conversaciones que establezco con ellos, reunión con padres de familia e información suministrada por el colegio</p>	<p>lo poco que se es de diálogos con ellos y referencias de otros docentes que ya los conocen de otros años.</p> <p>1.1.3 Tengo un buen conocimiento, por mi antigüedad en la institución, los observo mucho y establezco momentos para conversar con los estudiantes</p> <p>1.1.4 Conozco de ellos lo que me proporcionen sin interrumpir en intimidades, los conozco por el seguimiento que proporciona el colegio</p> <p>1.1.5 El conocimiento es bastante amplio porque se habla con los compañeros sobre casos específicos.</p>	
	<p>Diferencias en la relación con los docente de primaria y los de secundaria</p>			<p>1.1.2. los profes de primaria son más abiertos, más queridos y más compasivos. les tenemos más confianza.</p> <p>1.1.4 Con los docentes de primaria nos sentimos más cómodos para preguntar</p> <p>1.1.6 Con los profes de primaria uno se reía más y se podía charlar, eran más maternas</p>

<p>Dependencia Código 1.2</p>	<p>1.2.1 Los estudiantes tienen un adecuado seguimiento y cumplimiento en las actividades pero aun siempre y cuando tengan un docente al frente que los esté guiando</p> <p>1.2.2 Casi siempre hay que quedar las instrucciones varias veces porque no prestan atención</p> <p>1.2.3 Hay que insistirles en que realicen un trabajo adecuado. El proceso de trabajo es muy lento, la falta de hábitos que formen su responsabilidad y autonomía hace que los avances sean lentos</p> <p>1.2.4 en general son estudiantes independientes para realizar las actividades, pero al principio hay que repetir las instrucciones muchas veces</p> <p>1.2.5 Son muy dependientes de la supervisión del adulto, sucede tanto para lo académico como para el seguimiento de las normas.</p>	<p>1.2.1 Dentro de mis clases las instrucciones son muy claras y cuando están los estudiantes trabajan de manera individual excelente.</p> <p>1.2.2 los estudiantes en general trabajan bien y cumplen a cabalidad las actividades</p> <p>1.2.3 La dependencia para trabajar en grupo es bastante alta, muy pocos estudiantes muestran autonomía y seguridad para realizar actividades individuales</p> <p>1.2.4 son muy dispersos y desatentos hay que repetir las instrucciones muchas veces lo que hace que el tiempo de trabajo individual sea poco y lento.</p> <p>1.2.5 los estudiantes son muy dependientes aun necesitan la aprobación del docente para continuar, siempre necesitan una guía para avanzar.</p>	<p>1.2.1 Nos tienen que repetir mucho lo que se va a hacer, claro que también depende del docente</p> <p>1.2.2 Los compañeros preguntan mucho porque no ponen atención a la explicación por estar jugando.</p> <p>1.2.3 Nos va mucho mejor trabajando en grupos que de manera individual.</p> <p>1.2.6 A veces no alcanzamos a terminar la actividad de clase por que se puede mucho tiempo y lo tenemos que hacer de tarea</p> <p>1.2.8 Hay compañeros que le preguntan mucho a los profesores y otros que hacen las actividades muy distintas a lo que el profesor dijo que había que hacer.</p>
<p>Conflicto Código 1.3</p>			
<p>Actitud docentes/ antes observaciones y sugerencias dadas</p>	<p>1.3.1 Los estudiantes son receptivos y acatan sugerencias y recomendaciones, pero fácilmente las olvidan</p> <p>1.3.2 Algunos se enfadan pero una vez que se les explica asumen con respeto las sugerencias</p> <p>1.3.4 Usualmente siguen las instrucciones de buena manera pero rápidamente incurren en el mismo error, algunos tienen dificultades para sus</p>	<p>1.3.1 Depende mucho del estudiante, cuando están tranquilos y conformes con la clase asumen actitudes positivas antes las diferencias, cuando las recomendaciones no son claras o sin fundamento se generan choques.</p> <p>1.3.2 Su actitud es de respeto y acato porque no impongo sino que creo la convicción en hechos frente a lo que se debe hacer.</p> <p>1.3.3 Los estudiantes son bastante reflexivos,</p>	<p>1.3.3 por lo general se asumen de manera correcta las sugerencias y recomendaciones.</p> <p>1.3.5 Depende mucho de que docente vengan las sugerencias, porque algunos dicen las cosas de manera muy grosera.</p> <p>1.3.4 hay algunos estudiantes que confrontan a los docentes y son irrespetuosos o no les importa que les llamen la atención</p>

		equivocaciones y reaccionan indebidamente. 1.3.5 La actitud es de respeto y escucha, en general acatan las recomendaciones dadas	peor no son constantes en la mejora continua 1.3.4 La mayoría de veces las tomas con mucho respeto, pero luego de días u horas se les olvidan e incurren nuevamente en las conductas no adecuadas 1.3.5 En cuanto sugerencias y recomendaciones asumen actitudes positivas, pero frente a llamados de atención según la situación lo toman como regaño y algunos con irrespeto	1.3.6 también pasa que en ocasiones los profes nos gritan y sentimos vergüenza 1.3.7 en 6º, nos asustamos más ante los llamados de atención, porque nos hacen más diarios, hay compañeros que se ponen a llorar. 1.3.9 hay muchos niños que les cuesta reconocer que se equivocan
Sentimientos de estudiantes hacia docentes		1.3.1 Son muy variables, hay algunos que hasta escriben mensajes muy cariñosos y otros que les molesta mucho que se les llame la atención. 1.3.2 Cariño. respeto, amabilidad y confianza 1.3.3 Empatía y aceptación 1.3.4 Amabilidad, servicio y ayuda 1.3.5 Cariño y respeto	1.3.1 Gratitud, respeto y algunos de admiración y otro a veces miedo 1.3.2 Respeto, admiración, miedo 1.3.3 Aprecio, cariño, respeto, confianza 1.3.4 Respeto, afecto y mucha aceptación 1.3.5 Respeto, cariño, amistad, confianza	1.3.3 Algunos respeto y cariño y admiración 1.3.4 En general son muy serios, aunque algunos cuantos son divertidos 1.3.5 En ocasiones rabia porque son muy injustos 1.3.7 Predominan los sentimientos negativos 1.3.8 Algunas clases son muy malucas y el sentimiento que predomina es de pereza 1.3.10 Hay profesores que me producen miedo, el profesor de matemáticas me da pánico.
Confianza Código 1.4		1.4.1 Los estudiantes se acercan a mí con libertad, son fluidos en el momento de comunicarse conmigo, se acercan a contarme diferentes situaciones convencidos de que yo los voy a ayudar y que seré prudente. 1.4.2 Casi nunca me buscan para contarme cosas 1.4.3 Para la mayoría de los niños es	1.4.1 Yo me he ganado la confianza de los estudiantes a base del respeto, se me acercan mucho a contarme de sus cosas, me gusta generarles bienestar así sea escuchándolos. 1.4.2 Es bastante la confianza que los estudiantes demuestran hacia mí, me buscan mucho para hablar y preguntarme que pienso y como los	1.4.1 en ocasiones se busca al os profes fuera del salón para preguntar cosas de las materias o para conversa de otros temas 1.4.2 Algunos profes son más cercanos y con esos uno habla mucho y les cuenta cosas, pero otros a uno le da miedo conversarles

		<p>sencillo compartir sus emociones frente a situaciones particulares. con los niños una mirada de sorpresa o tristeza es suficientes para entender que algo sucede o que desean hablar</p> <p>1.4.4 Los niños me tienen confianza, me buscan para contarme lo que les pasa aun sabiendo que desapruaba algo de lo que me van a contar pero siempre aprovecho la situación para propiciar la autorreflexión.</p> <p>1.4.5 Los niños tiende a acercarse a uno a contar secretos propios o cuando deben delatar a un amigo, muy frecuentemente se acerca na contar sobre sus viajes, familia y sentimientos</p>	<p>1.4.3 puedo aconsejar o para desahogarse Hay confianza con los que hablo en los descansos, pero no son todos, algunos sientes desconfianza para hablar por lo que el dialogo se limita a lo académico.</p> <p>1.4.4 Los estudiantes en su mayoría confían en mí, se acercan a contarme la mayoría de veces situaciones alegres, otros son algo temerosos hasta que lo hacen.</p> <p>1.4.5 Hay confianza constantemente se acercan a contar sus cosas y lo hacen con tranquilidad, esperando un consejo.</p>	<p>1.4.3 La mirada de algunos profes intimida y uno no es capaz de hablarle</p> <p>1.4.4 Conversamos más con los profes de antes incluso muchos los buscamos más a ellos para hablar</p> <p>1.4.7 uno se sentía más confiado contándole las cosas a los profes de primaria, son más cariñosos y uno se siente mas tranquilo.</p>
	<p>Empatia Codigo 1.5</p>			
	<p>Actitud asumida ante situaciones de angustia o preocupación de los estudiantes</p>	<p>1.5.1 Siempre escucho atentamente y trato de ponerme en el lugar de los estudiantes, tengo muy buena empatía con ellos, lo percibo en la forma de tratarme</p> <p>1.5.2 asumo con tranquilidad las diferentes situaciones de los estudiantes, siempre trato de comprenderlos</p> <p>1.5.3 siempre me acerco a los estudiantes para preguntarles que les pasa y escucharlos</p> <p>1.5.4 antes situaciones de angustia de los niños siempre trato de tener un dialogo reflexivo y ayudarlos en el problema</p> <p>1.5.5 Con mis estudiantes generalmente asumo una actitud de escucha,</p>	<p>1.5.1 A mí me gusta escuchar a los estudiantes y aconséjalos frente a sus preocupaciones y situaciones</p> <p>1.5.2 Siempre asumo una actitud de apoyo, ayuda y colaboración ante las situaciones presentadas y dejo a decisión del estudiantes si quiere mi ayuda</p> <p>1.5.3 Es una actitud de total escucha ente sus angustias , pero hablo con firmeza en los momentos de exigir un cambio de actitud</p> <p>1.5.4 La actitud es siempre de reflexión</p>	

		<p>prestando atención a su sentir y con actitud de apoyo, las relaciones son muy empáticas, lo digo por los comentarios que les escucho al respecto de mí y porque me buscan mucho para conversar y que les brinde ayuda</p>		
	<p>Que tan empáticas son las relaciones de los docentes con los estudiantes</p>	<p>1.5.1 percibo muy buenas relaciones, veo en ellos un gran aprecio y afecto hacia mí. 1.5.2 Tengo una relación muy cercana con los estudiantes y mantenemos un dialogo informal y tranquilo 1.5.3 La empatía con los estudiantes es muy una lo digo por sus sonrisas, saludos y abrazos. 1.5.4 Tengo buena empatía se percibe en la forma de tratarme. 1.5.5 Me considero una persona con mucha capacidad de escucha y eso lo perciben los estudiantes</p>	<p>1.5.1 Muchas veces pienso en las diferentes situaciones por las que pasan mis estudiantes y trato de entender muchos de sus comportamientos, a mí me gusta escucharlos y aconsejarlos frente a sus preocupaciones y situaciones 1.5.2 En general hay empatía., loes escucho con atención, comprensión y respeto 1.5.3 No son muy empáticas por mi formación, pero siempre trato de realizar un comentario para liberar la tensión 1.5.4 Mi relación con los chicos es bastante empática, todos muestran agrado cuando dialogo con ellos, yo creo que ellos se sienten comprendidos y me lo demuestran en momentos especiales. yo con ellos siempre asumo una actitud de apoyo, ayuda y colaboración y pongo a decisión de ellos si quieren mi ayuda 1.5.5 Mi relación con ellos es de mucha empatía , la percibo a diario a través del respeto, el afecto y la confianza</p>	<p>1.5.1 la relación de empatía con los profes es muy variable. 1.5.2 hay unos profes con los que uno se siente muy seguro y comprendido pero hay otros con los que no 1.5.3 En general todos los profes son nuevos y apenas los estamos conociendo y con algunos uno no se siente comprendido. 1.5.4 Hay profes con los que uno siente que no se conduelen con uno o pareciera que nos les interesara lo que nos pasa. 1.5.5 A veces los profes nos entienden pero a veces también sentimos que ellos no saben por lo que estamos pasando en la adolescencia y nos exigen cosas que nos cuesta dar. 1.5.6 Cuando uno habla con los profes de primaria, ellos lo entienden a uno y dan oportunidades, con los de bachillerato siento que a veces nos recalcan más lo negativo que lo positivo y otras veces nos da miedo hablarles 1.5.7 A veces los profes nos entienden, pero a veces sentimos que ellos no saben por</p>

				<p>lo que estamos pasando en la adolescencia y nos exigen cosas que nos cuesta dar.</p> <p>1.5.8 A veces nos recalcan más lo negativos que lo positivo que tenemos. así lo siento</p> <p>1.5.9 Casi siempre cuando uno habla con ellos lo entiende y dan oportunidades, el problema es que a veces no da miedo hablarles.</p> <p>1.5.10 Nos entendían más los profes de primaria, con ellos uno se sentía más tranquilo para hablar</p>
<p>CONTEXTO REGULATIVO</p> <p>Código 2</p>	<p>Autoridad Docente- Estudiante código 2.1</p>			
	<p>Mecanismos utilizados para ejercer la autoridad</p>	<p>2.1.1 Contar hasta 5 que todos estén sentados, ejercer un tono de voz alto para el encuadre inicial</p> <p>2.1.2 Llevar record de llamados de atención en el tablero, reflexión contantes sobre lo que hay que mejorar</p> <p>2.1.3 Mensaje en agenda a los padres ante mal comportamiento, debido proceso de acuerdo a los criterios institucionales</p> <p>2.1.4 puntos positivos por actitud y trabajo en clase, pactar acuerdos.</p> <p>2.1.5 Normas claras desde el inicio de la</p>	<p>2.1.1 El respeto es mi principal mecanismo, si hay respeto viene todo lo demás</p> <p>2.1.2 La reflexión y trato de mostrar coherencia entre los que se les pide y lo que se hace</p> <p>2.1.3 respeto, disciplina, dialogo y claridad y coherencia en las indicaciones</p> <p>2.1.4 trato amable y respetuoso</p> <p>2.1.5 tratar de ordenado en todo dentro de la clase, esto demuestra autoridad, orden y dominio de la misma</p>	<p>2.1.1 El regaño es el principal mecanismo utilizado por los docentes</p> <p>2.1.3 En ocasiones nos cuentan en tiempo que nos demoramos en hacer silencio y luego nos toca reponer en tiempo al finalizar la clase</p> <p>2.1.4 Algunos profes ponen puntos negativos por comportamiento y eso hace no comportemos mejor</p> <p>2.1.6 A veces los profes dan la instrucción una sola vez y eso hace que todos estemos atentos a las explicaciones</p> <p>2.1.9 El Diario de Convivencia es el mecanismo más usado por los</p>

	<p>Percepción de la autoridad docente</p>	<p>2.1.1 Creo que los estudiantes reconocen mi autoridad como docente para mantener un adecuado clima escolar, es una autoridad clara y con respeto, donde siempre se le da la oportunidad al estudiante de expresarse, claro que si no hay una respuesta positiva de los estudiantes hay que recurrir a sanciones</p> <p>2.1.2 Es una autoridad clara y con respeto.</p> <p>2.1.3 Lo que he escuchado decir a los estudiantes es que “soy muy buena gente, pero muy bravo”. si bien el trato es amable y amistoso sino hay una respuesta positiva de los estudiantes hay que recurrir a las sanciones</p> <p>2.1.4 Creo que reconocen mi autoridad, sin embargo hay algunos aspectos de ellos que los llevan incurrir en mal comportamiento aun con una figura de autoridad al frente</p>	<p>2.1.1 me perciben con mucho respeto y confianza y saben que hay situaciones que se salen de la formación que no son toleradas dentro del aula.</p> <p>2.1.2 me perciben con una buena autoridad, en mi clases ellos reconocen en que espacio se encuentran y el respeto que hay que tener</p> <p>2.1.3 Creo que los estudiantes me perciben como una persona tranquila, pero con bastante autoridad en mi clase ellos reconocen en que espacio se encuentran y el respeto que hay que tener</p> <p>2.1.4 me perciben como un profesor con un autoridad, por ser claro con ellos en cuanto a las normas.</p>	<p>profesores</p> <p>2.1.1 Los docentes hablan claro y firme.</p> <p>2.1.2 Algunos docentes tiene autoridad y otros no.</p> <p>2.1.3 en términos generales se respeta a todos los docentes, pero el comportamiento de los grupos no es igual en todas las clases.</p> <p>2.1.4 El comportamiento de los grupos no es igual en todas las clases, depende mucho del profe, hay profes que ejercen la autoridad y dan miedo y otros que uno respeta mucho la clase porque son buenas.</p> <p>2.1.5 En general a todos los profes los respetamos, pero en primaria los profes ejercían más la autoridad a través del dialogo y daban más oportunidades cuando nos equivocábamos, en bachillerato los profes dicen las cosas una sola vez y si no se cumplen de una hay sanciones.</p> <p>2.1.6 los profes en bachillerato utilizan más el regaño y también el Diario de Convivencia es el mecanismo más utilizado por los profesores, en primaria nos amenazaban con el pero pocas veces se hacía efectivo.</p>
	<p>Diferencias con el manejo de autoridad en primaria</p>			<p>2.1.2 Las normas son similares a las de primaria pero son más duros con las reglas y las sanciones.</p> <p>2.1.5 En primaria había menos autoridad</p> <p>2.1.7 En primaria no había tantas</p>

				<p>normas y nos pasaban muchas cosas.</p> <p>2.1.8 Había más flexibilidad en la norma</p> <p>2.1.10 Venimos mal acostumbrados allá no habían tantas normas ni tantas sanciones</p>
	<p>Percepción de las normas de clase</p> <p>Código 2.2</p>			
	<p>De acuerdo al Manual de Convivencia, actitud y comportamiento de los estudiantes</p>	<p>2.2.1 Los estudiantes se comportan muy acorde a la edad.</p> <p>2.2.2 a los estudiantes les falta mucha claridad en el manejo del Manual de Convivencia, se comportan acorde a la edad</p> <p>2.2.3 los niños están en una edad donde es difícil su control se distraen con mucha facilidad y en ellos hay otros intereses, parte social</p> <p>2.2.4 a esta edad aun los estudiantes sienten respeto hacia el Manual de Convivencia, generalmente cumplen, evitan anotaciones en agendas y diarios.</p> <p>2.2.5 generalmente se dejan llevar por la emociones y no piensan en las consecuencias de sus actos y si bien conocen las normas a veces no las siguen</p>	<p>2.2.1 Con ellos hay que ser un poco más flexibles en algunas ocasiones porque son niños, cuando las normas están claras ellos las entienden</p> <p>2.2.2 A muchos las normas no les importan porque nunca les han mostrado para que sirven, son oportunistas y cuando les conviene las emplean.</p> <p>2.2.3 Siempre que tengan normas claras las cumplen</p> <p>2.2.4 Muchos estudiantes tienen actitud de respeto frente al manual de Convivencia</p> <p>2.2.5 Es necesario exigirles más en cuanto a la concientización de la importancia de las normas para poder convivir</p>	

	<p>Con respecto al Cumplimiento de las normas, como se perciben frente al cumplimiento y qué diferencias hay entre el Manejo de la Norma y el Manual de Convivencia en primaria y bachillerato</p>			<p>2.2.1 En bachillerato casi todos cumplimos las normas, aunque muchas son nuevas para nosotros o se manejaban distinto en primaria.</p> <p>2.2.2 Son las mismas normas, pero en High School son más rigurosas en el cumplimiento de ellas</p> <p>2.2.3 En HS hay más normas y los profes por todo sancionan.</p> <p>2.2.4 en bachillerato todo o casi todo es falta al Manual de Convivencia</p> <p>2.2.5 los profes son más rigurosos con las normas y al establecer las sanciones de acuerdo al manual de convivencia.</p> <p>2.2.6 Hay cosas que uno hacía en primaria y no pasaba nada, pero en bachillerato si están pendientes de todo y uno tiene que comportarse mejor</p> <p>2.2.7 en primaria casi nunca nos hacían diario, los profes nos amenazaban con el Diario pero muchas veces se comportaban mal y no lo hacían.</p> <p>2.2.8 A los profes de bachillerato se les olvida que somos niños y quieren que nos comportemos como estatuas</p> <p>2.2.9 en bachillerato están más pendientes de las llegadas tarde, del uniforme y de cómo se comporta uno en clase.</p> <p>2.2.10a veces no es que no cumplamos las normas sino que no las conocemos o no estamos</p>
--	--	--	--	--

				acostumbrados a ellas
	Hábitos y rutinas Código 2.3			
Principales hábitos y rutinas manejados por los docentes dentro del aula de clase	<p>Con todos los docentes participantes de la sección de Primaria se lograron establecer en consenso que estas son las principales rutinas manejados en esta sección:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saludo - Agenda del día - Canción, video, cuento al inicio de la clase - Revisión de tareas - Revisión de trabajo en clase con sello <p>Hábitos sección de Primaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recibir al docente de pie - Organizarse el uniforme y disponerse para la clase - Realizar preguntas de la clase anterior y conectar con el tema que se va a ver - Silencio durante la clase - Postura corporal - Pedir la palabra - Esperar el docente en el puesto - Pedir autorización para levantarse del puesto. 	<p>2.3.1 Saludo, agenda de trabajo, contextualización de la temática, participación del estudiante.</p> <p>2.3.2 En bachillerato partimos de la idea que los chicos en la edad en que están, ya pueden hacer muchas cosas solos, sin embargo en el transcurso del año escolar hemos visto las enormes limitaciones que tienen para ser autónomos</p> <p>2.3.4 hay que explicarles todo y en ocasiones incluso se justifican en esto para no cumplir con sus deberes o llegar tarde.</p> <p>2.3.5 a los estudiantes les falta ser más independientes y la verdad les cuesta mucho ajustarse a la dinámica de las rutinas del bachillerato, viene mal acostumbrados a que los profesores de primaria les ayudan con todo</p>	<p>2.3.1 la rutina de la clase es algo parecida, pero los docentes de HS insisten más en el orden y en que se debe hacer silencio</p> <p>2.3.2 en HS, siempre se empieza la clase organizando el salón y recogiendo basuras en primaria eso no es tan necesario</p> <p>2.3.3 en bachillerato uno no se puede parar del puesto sin permiso y casi que a uno no le dejan mover, ni conversar con el compañero</p> <p>2.3.4 en primaria también nos insistían con el silencio y el orden del salón, pero en bachillerato los profesores son más intensos</p> <p>2.3.5 los momentos de la clase son parecidos pero en primaria eran más divertidos</p> <p>2.3.6 en bachillerato por un minuto uno ya llega tarde y los profesores</p>	

		<p>2.3.3 Con los estudiantes de Primaria hay que estar pendiente de todo, que copien en la agenda, entreguen los trabajos y coman en el restaurante, las rutinas en primaria aún son muy de acompañamiento momento a momento y dentro del aula de clase las rutinas incluyen segmentos de actividad muy cortos seguidos de constantes instrucciones</p>		<p>cierran la puerta y le hacen a un reporte. 2.3.7 En bachillerato todo es distinto, si llegas tarde te hacen un reporte, solo tienes 5 minutos para desplazarte, no es obligatorio copiar en la agenda y como se maneja locker a uno a veces se le quedan los libros para hacer las tareas y si uno lo entrega tarde ya le califican sobre 65”.</p>
	<p>Autorregulación VS control externo Código 2.4</p>	<p>2.4.1 Si no están con un docente dentro del aula les cuesta autorregularse y se cometen actos de indisciplina Les cuesta mucho autorregularse, por la usencia de rutinas y consecuencias ante actos negativos 2.4.2 Tienen mucha dificultad en el Manejo de los dispositivos básicos de aprendizaje 2.4.3 Siempre requieren de un adulto para poder tener un adecuado comportamiento</p>	<p>2.4.1 Tienen muy pocos autorregulación , son niños y todo lo toman como un juego si la norma no está clara 2.4.2 Los tiempos de autocontrol son muy cortos, hacen falta actividades de concentración individual 2.4.3 Están en una edad en que les cuesta pensar antes de actuar, no se puede generalizar algunos tienen más control que otros pen todos hay que seguir fortaleciendo este aspecto 2.4.4 Hay poco control de los estudiantes a nivel comportamental, no tienen manejo adecuado de sus emociones 2.4.5 En grado 6º un 30 a 35% se autorregula y se comporta bien, el resto hay que estar todo el tiempo recalándole como se deben comportar y ejercer más control sobre ellos</p>	<p>2.4.1 A todos en general nos cuesta el hacer silencio por cuenta propia 2.4.4 Muchos aun ni reconocen que no se puede jugar en clase y les cuesta mucho prestar atención 2.4.5 Los profes piden muchas veces silencio, hasta que se enojan porque algunos no entiende el mensaje 2.4.8 Los estudiantes son capaces de hacer silencio cuando lo piden, duran así 5 minutos y después todos empiezan a hablar y nuevamente nos regañan. 2.4.9 A muchos nos cuesta controlar las emociones y nos dejamos llevar por los momentos y el desorden o hacemos cosas que no son correctas y caemos en cuenta cuando los profes nos lo dicen y nos sancionan.</p>

	<p>Sanciones y acciones pedagógicas Código 2.5</p>			
	<p>Tipo de acciones pedagógicas y sanciones utilizadas, Debido proceso utilizado, capacidad de reflexión y cambio de los estudiantes</p>	<p>2.5.1 La mayoría de estudiantes reflexionan a partir del dialogo individual 2.5.2 En primaria utilizamos mucho como sanciones la reflexión y el dialogo, acompañado de carteleras, el establecimiento de compromisos personales, sistema de puntos positivos y negativos en el tablero cuando es necesario anotaciones en la agenda y en el último de los casos la anotaciones en el Diario de Convivencia 2.5.3 Los estudiantes en su mayoría hacen compromisos y se producen cambios, pero se debe ser muy constantes y hacer seguimiento a los procesos 2.5.4 Los estudiantes en su mayoría reflexionan a partir del dialogo individual y hacen compromisos y se producen cambios, pero rápidamente lo olvidan 2.5.5 A los estudiantes aún les cuesta, ya que asumen la falta y prometen cambiar pero rápidamente lo olvidan, se regulan por periodos cortos, aun les cuesta mucho</p>	<p>2.5.1 los niños aún son muy primarios para reflexionar sobre lo que tienen que cambiar por eso los cambios son mínimos 2.5.2 La capacidad de reflexión es buena, lo curioso es que se les olvida prontamente 2.5.3 Lo primero que se hace es el dialogo y la reflexión sobre el comportamiento, también en ocasiones se utiliza el tiempo fuera, el poner a reponer tiempo de descansos o extra- clase, el Diario de Convivencia y la notificación a padres 2.5.4 la mayoría tienen una buena capacidad de cambio, pero en el ambiente se les olvida fácilmente 2.5.5 funciona la reflexión pero falta continuidad en el proceso, a veces les cuesta asumir los cambios, pero casi siempre se observa algo de avance</p>	<p>2.5.1 En primaria no había tantas sanciones, los profes solo amenazaban y cuando más había un regaño, pero no fuerte 2.5.3 En primaria no habían sanciones, solo amenazaba y cuando más un regaño pero no fuerte 2.5.5 En primaria era solo hablar con los profes y compromisos, a veces mandaban nota en la agenda 2.5.7 En primaria era solo hablar con los profes y hacer compromisos y también a veces mandaban nota en la agenda, en bachillerato nos sacan de clase, nos hacen diario o a veces nos toca pagar el tiempo en el descaso</p>
<p>CONTEXTO DIDACTICO Código 3</p>	<p>Finalidades de la formación. Filosofía</p>	<p>3.1.1 En la preparación se tiene en cuenta la el modelo pedagógico y metodológico del colegio y las diferencias individuales de los</p>	<p>3.1.1 Siempre se tiene en cuenta la filosofía del Colegio para poder enfocar la enseñanza y se trata que los temas que se abarcan en la materia sirvan como</p>	

	<p>institucional</p> <p>Código 3.1</p>	<p>estudiantes</p> <p>3.1.2 Se enseña a través de la experiencia y la participación</p> <p>3.1.3 Se trata siempre que los temas que se abarcan en la materia, sirva como puente para formar y generar reflexión en los estudiantes</p> <p>3.1.4 Siempre se tiene en cuenta el enfoque pedagógico en la planeación de las clases</p>	<p>puente para formar y generar reflexión en los estudiantes</p> <p>3.1.2 Planeo teniendo en cuenta las necesidades e intereses de mis estudiantes</p> <p>3.1.3 La formación del ser y de la persona prevalece en mi clase antes los conceptos del área</p> <p>3.1.4 Se tiene en cuenta la filosofía institucional al establecer las finalidades de la formación y se busca llevar a los estudiantes a que sean ellos mismos quienes den respuestas a sus inquietudes frente al conocimiento y que a partir de este empiecen a mejorar como personas</p> <p>3.1.5 siempre se tiene presente el formar más allá de los contenidos teóricos buenas personas, con valores éticos y críticas</p>	
	<p>Intencionalidad del Contenido.</p> <p>Código 3.2</p> <p>Como se relaciona los contenidos con los propósitos de formación del Colegio. Como se estructuran los contenidos</p>	<p>3.2.1 Se relaciona todo el tiempo al tener en cuenta el ritmo de trabajo y habilidades de cada estudiante</p> <p>3.2.2 Siempre se tiene en cuenta los valores y lo que el Colegio espera formar en los estudiantes.</p> <p>3.2.3 Se tiene en cuenta la formación en valores, el desarrollo de habilidades empresariales y el bilingüismo</p> <p>3.2.4 Todos los contenidos desarrollados a través de los diferentes proyectos y actividades fomentan el crecimiento del ser, el hacer y el conocer.</p> <p>3.2.5 Se trata que el contenido siempre este muy relacionado con la filosofía, objetivos y propósitos del Colegio para cumplir con el perfil del estudiante</p>	<p>3.2.1 Los contenidos se relacionan y dirigen para hacer realidad la misión del Colegio</p> <p>3.2.2 Los contenidos se enfocan más al crecimiento como persona que a lo intelectual, sin embargo es difícil avanzar en los contenidos cuando se observa que en ocasiones los niños no llegan con los conocimientos previos al grado, ya lo hemos hablado con los profes de primaria que hay que fortalecer mucho más a los niños algunas competencias básica y en elementos conceptuales del área</p> <p>3.2.3 Siempre se busca la relación real entre los temas con el diario vivir de todos en la sociedad.</p> <p>3.2.4 Los contenidos se organizan teniendo en cuenta los parámetros institucionales, pero al revisar los planes de área vemos que no hay continuidad en algunos</p>	

			temas e incluso otros se repiten y esto afecta en gran medida en proceso llevado a cabo en el aula con los estudiantes. 3.2.5 Los contenidos se organizan alrededor de los pilares del aprendizaje y se complementa con la creatividad que tienen los estudiantes para el desarrollo de los temas	
	Organización de la enseñanza Codigo 3.3			
Diferencias Individuales y ritmos de aprendizaje	<p>3.3.1 Se tienen en cuenta en la relación particular que se establece con cada estudiante, las observaciones de los mismos y los criterios de evaluación.</p> <p>3.3.2 Se hace la identificación de las características de los estudiantes, se socializan aspectos con psicología y se hacen las adecuaciones que corresponda según el caso</p> <p>3.3.3 Las clases incluyen diferentes estrategias de aprendizaje: visual, auditivo, juegos, música a fin de abordar las inteligencias múltiples y los diferentes estilos de aprendizaje</p> <p>3.3.4 Con los estudiantes que en particular tienen alguna dificultad en el aprendizaje verifico como fue su proceso y me cercioro que hayan comprendido</p>	<p>3.3.1 En clase estoy pendiente a identificar a través de las actividades prácticas del ritmo de los estudiantes y la comprensión de los temas y a partir de ahí genero acompañamiento individual.</p> <p>3.3.2 Siempre busco estrategias pensadas en la individualidad y tengo presente sugerencias de psicología, padres de familia y profesionales externos.</p> <p>3.3.3 Se toman en cuenta las diferencias individuales en que todo en la evaluación del proceso, en clase lo que trato de evitar es que se distraigan los estudiantes con ritmos diferentes</p> <p>3.3.4 Se tienen en cuenta en las explicaciones de las clases y en la evaluación</p>		

	<p>Que diferencias identifican entre la forma como se organiza la enseñanza y las metodologías utilizadas por los profes en Primaria de los de secundaria</p>			<p>3.3.1 Las clases de primaria son más divertidas, más dibujos. Nos motivaban más a hacer las cosas y menos tareas</p> <p>3.3.2 Las clases en HS son muy teóricas, el año pasado habían más trabajos en grupo.</p> <p>3.3.3 Las clases ahora son hablando y hablando y nosotros copiando</p> <p>3.3.4 En 5º entendía más y había más motivación por aprender</p> <p>3.3.5 Las clases en 6º, son en ocasiones muy aburridas, los profes solo hablan y hablan y después ponen los ejercicios y cuando uno va a preguntar dicen que eso ya se explicó, los profes de primaria explicaban de manera más lenta y pausada</p> <p>3.3.6 En HS son muy pocas las clases prácticas, uno no entiende tanto y tiene que buscar quien nos explica fuera del colegio</p> <p>3.3.7 En Primaria los profes estaban pendientes que todos fuéramos al tiempo para borrar el tablero, nos ponían muchos videos e incluso los profes utilizaban juegos de mesa para que nosotros aprendiéramos</p>
--	---	--	--	--

	<p>Medios y Mediaciones</p> <p>Codigo 3.4</p>	<p>3.4.1 Se dispone y utiliza el libro de trabajo, consultas internet, exposición de los estudiantes</p> <p>3.4.2 Video beam, tablero tomi, libros, material didáctico</p> <p>3.4.3 Laboratorio, biblioteca, salón de tecnología. Todo se utiliza de acuerdo las necesidades pedagógicas de cada clase</p> <p>3.4.4 Flash cards</p> <p>3.4.5 Juegos de mesa</p>	<p>3.4.1 Computador, video beam, libros virtuales son utilizados en clases</p> <p>3.4.2 Textos guías, videos, imágenes</p> <p>3.4.3 Libros, tablero tomi, folder personal, internet</p>	<p>4</p>
--	---	---	---	----------