

COLECCIÓN: CUADERNOS PARA PENSAR,
HACER Y VIVIR LA ESCUELA

**CLIMA
INSTITUCIONAL
EN LA ESCUELA**

AUTORIDADES PROVINCIALES

Gobernador:
Dr. José Manuel de la Sota

Ministro de Educación:
Prof. Evelina M. Feraudo

Subsecretario de Equipamiento Escolar, Proyectos y Políticas Educativas:
Ing. Ricardo Jaime

Subsecretaria de Planificación y Gestión Educativa:
Dra. Amelia López

Agencia Córdoba de Inversión y Financiamiento

Presidente de la A.C.I.F.:
Cra. María Carmen Poplawski

Coordinador Ejecutivo U.CO.PRO
Cdor. Fernando Marcelo Arteaga

Subunidad Ejecutora Subcomponente de Gestión y Cobertura del Sistema Educativo

Jefe de Equipos de Proyecto:
Lic. Horacio Ferreyra

Jefe de Proyecto Reforma y Fortalecimiento de la Gestión del Sistema Educativo:
Dr. Carlos A. Sánchez

Jefe de Proyecto de Autonomía Escolar:
Lic. Luján Mabel Duro

INDICE

I. Introducción

II . La escuela como organización: el clima y la cultura Institucional.

III. El clima escolar: conceptualización y características

IV. Factores constitutivos del clima

IV.1 Factores socio-ambientales

IV.2 Factores interpersonales

IV.2.1 El clima como red de relaciones interpersonales:
Percepciones, representaciones, prácticas escolares.

- . Las percepciones de los actores
- . Representaciones y prácticas

V. El clima como factor clave en la convivencia escolar

La convivencia y los conflictos

VI. Estrategias pedagógicas para mejorar el clima y la convivencia

VI. 1 Educación en valores

VI. 2 Educación de las emociones y desarrollo de habilidades Sociales.

A modo de cierre

Glosario

Bibliografía

**EL CLIMA INSTITUCIONAL
EN LA ESCUELA**

LA ESCUELA COMO:



organización con cultura propia
sistema abierto al entorno
red de vínculos

CONCEPTOS Y CARACTERÍSTICAS



ambiente total de una escuela
determinado por una variedad
de factores

FACTORES CONSTITUTIVOS DEL CLIMA



Factores socioambientales

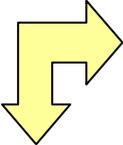
Factores interpersonales

gestión institucional
estilo de liderazgo
participación
comunicación
normas

**El clima como red de relaciones
entre los actores**

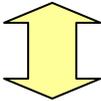


Percepciones
Representaciones y prácticas
de los docentes y los alumnos
Modalidades de interacción



**El clima como factor clave
en la convivencia y el aprendizaje**

La convivencia y los conflictos



**Estrategias pedagógicas para la
mejora del clima y la convivencia**

→ Educación en valores
Educación de las emociones
Desarrollo de habilidades sociales

I. INTRODUCCIÓN

En el contexto de nuestras escuelas reconocemos que muchos de los problemas existentes hoy ,se refieren a cuestiones no estrictamente relacionadas con la *enseñanza*, sino a aspectos y factores contextuales y organizativos que inciden indirectamente en la calidad de la educación y en los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Hoy se sabe que el curriculum no sólo queda configurado por los contenidos conceptuales que se enseñan, sino por los contenidos actitudinales, los procedimientos y, en fin, toda la aportación cultural que le entrega la escuela a los alumnos y que forma parte del curriculum oculto.

En el actual momento de cambios e iniciativas de mejora de la calidad educativa, la identificación de estos elementos culturales, socio-ambientales e interpersonales que intervienen de manera sustancial en el proceso educativo, contribuye a ampliar la comprensión de los factores que inciden en la dinámica institucional de las escuelas y en la *calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje* .

En las últimas décadas se ha incluido el concepto de clima institucional para explicar la relación de los elementos mencionados con los resultados escolares.

Diversos estudios, realizados en diferentes contextos, hablan de una relación directa entre el clima escolar y el rendimiento de los alumnos, es así que un buen clima favorece la adquisición de habilidades cognitivas y el desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio. Por otra parte, varios autores señalan una relación significativa entre el clima escolar y el *desarrollo emocional y social* de alumnos y profesores. Relacionado con lo anterior, la percepción de la calidad de vida escolar se asocia también con la *capacidad de retención* de los centros educativos.

Por este motivo el estudio del clima institucional se está convirtiendo en una de las áreas de investigación educativa de mayor relieve en el ámbito internacional.

Entendemos que el clima institucional constituye uno de los factores condicionantes

y facilitadores de los procesos organizativos y de gestión, además de los de innovación y cambio. Es una función institucional que se construye y por lo tanto, se puede intervenir sobre él para mejorarlo.

El material que se presenta tiende a ser un aporte para que podamos reflexionar colectivamente sobre los diversos factores que conforman el clima en la institución y sobre algunas estrategias que posibiliten ir construyendo contextos más facilitadores del aprendizaje de los alumnos y de todos los que trabajamos en las escuelas.

II. LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN: el clima y la cultura institucional

Para abordar el estudio del clima institucional, es necesario replantearnos nuestra percepción de la organización escolar y de los distintos elementos que la componen y obtener una visión totalizadora de su realidad.

Las instituciones educativas son fruto de la interrelación de múltiples variables, tanto internas como externas. Constituyen **un sistema integrado** ya que en ellas conviven diferentes componentes que se interrelacionan entre sí y un **sistema abierto** pues mantienen relaciones permanentes con su entorno sociocultural, en función de las posibilidades y demandas que reciben de él.

La escuela además, es una comunidad, lo cual supone reconocer la existencia de diferentes personas con distintos roles y necesidades (docentes, alumnos, padres), pero también con intereses comunes que tienen que articularse en función de los objetivos que debe lograr la institución.

Las interacciones entre estos actores configuran el sistema relacional, un componente básico de la organización. En él se distingue a los sujetos con sus características personales, sus motivaciones, percepciones y actitudes, y las modalidades de interrelación que se establecen entre ellos.

Si tenemos en cuenta que las consecuencias del accionar de cada persona, no se reducen a lo inmediato, sino que inciden en el conjunto de la escuela y también en su entorno, reconocemos que **la escuela es un sistema complejo**.

Esta complejidad proviene también de la existencia de fenómenos ambiguos y hasta contradictorios que acontecen en los espacios institucionales. Dichos aspectos pueden ser interpretados en el marco de la cultura institucional.

Recordemos que **cada escuela tiene una cultura propia**, una idiosincrasia, un estilo de funcionamiento y determinados rasgos de identidad que la diferencian de las demás.

La cultura escolar incluye un conjunto de ideas, valores, representaciones y actitudes compartido por los miembros de la institución.

Puede entenderse como una red entretejida de creencias, rituales, mitos, tradiciones , en fin, de representaciones que sustentan y legitiman “un modo de pensar y de hacer” las prácticas educativas.

En efecto, la cultura institucional proporciona los marcos interpretativos y los esquemas de acción que orientan las conductas de los actores, a la vez que les permite otorgar significado y sentido a sus acciones.

Desde este enfoque^{*1} se concede un papel central a los sujetos, a los significados que construyen en las relaciones interpersonales y a la calidad de los vínculos que establecen.

En tal sentido, consideramos que **la escuela es una red de vínculos** y como afirma , Gore² : “rara vez la calidad de la educación en una escuela, va más allá de la calidad de los vínculos que se establecen en ella” .

En síntesis, la práctica educativa está condicionada por la cultura de la escuela, por la forma en que los docentes definen y asumen su rol y por las expectativas y actitudes recíprocas de docentes, equipos directivos, familias y alumnos.

Por último , el estudio del clima y de la cultura institucional implica enfatizar el valor de las relaciones e intercambios de carácter psicosocial, ya que en estos intercambios se cimenta la acción educativa.

¹ Enfoque cultural o interpretativo (González.M. y Escudero Muñoz ,1989)

² Gore,E. “Aprendiendo en contextos organizativos”. Ed. Graniza,1997)

Hemos hecho referencia al clima de las escuelas y a la cultura institucional. Cabe hacerse una pregunta : representan lo mismo?

Una clarificación de la diferencia entre ambos conceptos se puede hacer a partir del símil del iceberg: la cultura representa la parte sumergida de la organización, compuesta por los significados compartidos por los miembros de ella, mientras que el clima hace referencia más a la parte emergente y visible de la organización.

III. EL CLIMA ESCOLAR : CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERÍSTICAS

El tema del clima institucional tiene su origen en las ciencias sociales, en la Psicología ambiental, la Ecología, la Sociología industrial .

Los estudios específicos sobre el clima aparecen en las Teorías de las organizaciones en la década de los 60 , junto con el surgimiento de la teoría de sistemas aplicada al estudio de las organizaciones.

En la definición del concepto de clima se incluyen las siguientes variables:

- a. **Variables del ambiente físico**, tales como el espacio físico, instalaciones, recursos ,condiciones de ruido, ventilación, calor etc.
- b. **Variables estructurales** tales como el tamaño de la escuela, la estructura formal, el estilo de dirección, reglamentos etc.
- c. **Variables del sistema social** , tales como las relaciones entre los docentes, alumnos, familias, valores y normas, el tipo de comunicaciones, las reglas etc.
- d. **Variables personales** , tales como las características de las personas y los grupos, aptitudes, motivaciones, expectativas, representaciones y actitudes.
- e. **Variables propias de la dinámica organizacional** tales como productividad, ausentismo, satisfacción laboral, tensiones, conflictos.

Todas estas variables configuran el clima de una organización pero a su vez son afectadas por él. Las mismas han de ser consideradas desde una perspectiva

global, que se traduce en las **percepciones** que de ellas tienen los miembros de la misma.

El concepto de clima organizacional, en consecuencia, se refiere a las percepciones compartidas por los miembros de la organización respecto al trabajo, el ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar y las diversas regulaciones formales o normas que afectan la tarea educativa.

Como se puede ver, este concepto hace referencia a variables situacionales, pero mediadas por las percepciones y los significados de los actores implicados.

En síntesis se puede definir al clima escolar como:

" ambiente total de un centro educativo determinado por todos aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución, que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución condicionantes, a su vez, de distintos productos educativos" (Cornejo R. y Redondo, J. 2001)

El clima escolar representa una manera de caracterizar a la escuela, es uno de sus aspectos distintivos.

Cuando se analiza el clima de una institución, se presta atención a las variables ambientales y a los factores internos que afectan el comportamiento de los individuos en la institución y no a los factores del entorno en el que está inmersa.

El clima escolar puede ser estudiado desde una mirada centrada en la institución (clima organizativo o de centro) o centrada en los procesos que ocurren en algún microespacio al interior de la institución, especialmente la sala de clases (clima de aula), o desde ambas.

El clima implica una referencia constante a los actores, docentes, directivos, alumnos, respecto a su modo de estar en la escuela.

Es de destacar entonces , que son las personas las que le otorgan un significado subjetivo a las características ambientales y psicosociales de la escuela que, a su vez, no son sino el contexto en el cual se establecen las relaciones interpersonales al interior de la institución.

Según Onetto (2002) abordar esta condición del clima escolar , nos lleva a destacar el lugar del “ **factor humano**” .

En efecto, docentes y alumnos son seres humanos y concurren a la escuela con sus expectativas humanas. En consecuencia, hay dos demandas que coinciden y se refuerzan: por un lado, la demanda por enseñar y aprender y por otro, la demanda por recibir respuestas a las expectativas humanas.

En este sentido, una cuestión importante a considerar en el análisis del clima institucional es la capacidad que tiene una institución para responder a las expectativas legítimas de sus miembros.

Por lo tanto, podemos afirmar que la calidad ambiental o la atmósfera de una escuela se valora por el nivel de satisfacción que encuentran sus miembros al trabajar juntos en ella. El clima institucional entonces es una condición que afecta el comportamiento y la identidad que adoptan las personas en la escuela.

Registros de clima

En nuestras prácticas docentes reconocemos que, cuando el clima institucional es negativo, su indicador principal es el malestar. Los efectos negativos que derivan de él, son múltiples. Si la entrada a la escuela significa un peso para nosotros, buscaremos distintas formas de rehuir de ese clima malsano o protegernos de él. Lo mismo se puede observar en el caso de los alumnos.

Algunos indicadores de comportamientos reactivos frente a climas adversos son: la pasividad, las diversas formas de ausentismo (físico, mental y emocional), el

aburrimiento , la intolerancia. Es evidente que estos comportamientos generan obstáculos en la convivencia y en el logro de los objetivos de la escuela.

En la institución escolar, el clima tiende a la positividad cuando entre los actores predominan percepciones como las siguientes:

- Relaciones comprometidas entre los miembros de los diferentes grupos y expresiones de ayuda mutua, que se traducen en niveles altos de participación.

- Objetivos institucionales e individuales claros y compartidos , que se traducen en un grado adecuado de identificación y compromiso de los actores con la institución y en la realización de las actividades programadas.

- Claridad en las normas, continuidad en su aplicación, como asimismo, posibilidades de innovación y fomento de la creatividad.

El clima será negativo, cuando tienda a:

- Relaciones en el interior de los grupos y de los grupos entre sí, distantes, con falta de cooperación, con bajos niveles de participación.

- Falta de consenso en los objetivos individuales y comunes, lo que se traduce en un nivel bajo de autorrealización y en la rutinización de las actividades.

- Organización y gestión inadecuada de la institución, por excesivos o débiles controles.

Un ejemplo:

Un estilo de gestión burocrático o autoritario, con excesivo control y falta de confianza en los docentes, conduce a un clima tenso y a actitudes defensivas por parte de éstos, lo que, a su vez puede llevar al refuerzo del estilo controlador y desconfiado de la dirección. Este es un círculo vicioso del que resulta difícil salir, porque el clima y el estilo de dirección se refuerzan mutuamente.

Tenemos que considerar que dentro de una institución no hay un único clima, pueden existir diversos microclimas, por ejemplo en los equipos de profesores o en las aulas. Lo cierto es que los climas interactúan y ejercen distintos tipos de

influencia. El clima laboral interno del equipo directivo, por ejemplo , se propaga en toda la escuela.

Nos interesa destacar la importancia de la gestión de la escuela ya que la mejora del clima institucional empieza por la mejora del clima de trabajo de los que conducen.

IV. FACTORES CONSTITUTIVOS DEL CLIMA

IV. 1 Factores socio-ambientales

Los factores socio-ambientales de la institución escolar hacen referencia a las variables estructurales, (tamaño de la escuela, estructura formal, estilo de dirección, reglamentos) a la dinámica organizativa y a su ambiente físico.

Desde hace algunas décadas se viene desarrollando en distintas partes del mundo, un intento sistemático por identificar y caracterizar las dinámicas de funcionamiento de aquellas instituciones escolares que alcanzaban mayores logros de aprendizaje. Desde entonces sabemos, entre otras cosas que:

- Las instituciones escolares que se organizan y funcionan adecuadamente promueven efectos significativos en el aprendizaje de sus alumnos.

Esto se puede comprobar en algunas escuelas que atienden a los alumnos socialmente desfavorecidos, la cuales logran niveles instructivos iguales o superiores a los de las instituciones que atienden a la clase media.

- Una vez cubierta una dotación mínima de recursos, ya no son los recursos materiales, sino los procesos psicosociales y las normas que se desarrollan en la institución escolar, lo que realmente diferencia a unas de otras, en su configuración y en los efectos obtenidos en el aprendizaje .

- La gestión de la escuela ocupa un lugar central, ya que la mejora del clima institucional se relaciona con: un liderazgo educativo fuerte,

objetivos claros y consensuados, participación efectiva de todos los miembros, trabajo colaborativo.

En la medida en que una institución puede, *desde sus propios objetivos y estilo de gestión*, responder adecuadamente a las necesidades o expectativas de sus miembros, preponderará el bienestar en ella. Es decir, el clima institucional será una condición favorable para la tarea de todos los días y para conseguir los objetivos .

IV.2 Factores interpersonales

Para analizar las interacciones entre los actores educativos , los autores del «modelo interaccionista» (Kurt Lewin y Murray) nos entregan los primeros fundamentos del por qué pesan los procesos interpersonales o psicosociales en el proceso de aprendizaje. Este aspecto, también es crucial en la configuración del clima escolar.

Ellos examinan las complejas asociaciones entre personas, situaciones y resultados y 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 (Lewin, 1965).

Por otra parte sabemos que el aprendizaje se «construye principalmente en los espacios intersubjetivos», es decir, en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar. Por lo tanto, no depende únicamente de las características intrapersonales del alumno o del profesor o del contenido a enseñar, sino que está afectado por factores como el tipo de «transacciones» o de interacciones que mantienen los docentes y alumnos ; por el modo en que se efectúa la comunicación. El proceso de educativo entonces, para ser exitoso, debería tender a producir satisfacción y a favorecer los aspectos personales, motivacionales y actitudinales de las personas involucradas en dicho proceso.

Aún a riesgo de caer en una excesiva simplificación, podemos distinguir tres niveles de análisis en los que se desarrollan los procesos interpersonales

NIVEL ORGANIZATIVO O INSTITUCIONAL	NIVEL DE AULA	NIVEL INTRAPERSONAL
Tiene que ver con el clima institucional y se relaciona con: -Los estilos de gestión. -La participación de la comunidad educativa.	Tiene que ver con el «clima de aula» o ambiente de aprendizaje y se relaciona con elementos como: -Relaciones profesor-alumno. -Metodologías de enseñanza. - Relaciones entre pares.	Tiene que ver con las creencias y atribuciones personales y se relaciona con elementos como: -Autoconcepto de alumnos y profesores. - Creencias y motivaciones personales. - Expectativas sobre los otros.

Desde la perspectiva global en que estamos abordando el análisis del *clima escolar se integran estos tres niveles*, para comprender los procesos interpersonales al interior de la institución .

El clima institucional como red de relaciones interpersonales: percepciones, representaciones y prácticas

Es interesante analizar tanto las percepciones que poseen los docentes, alumnos y directivos en relación con la conformación del clima, así como las representaciones que se van construyendo sobre

los otros. De este análisis se desprende que percepciones, representaciones y clima se retroalimentan y se refuerzan mutuamente.

Percepciones de los actores

Como se expresó en párrafos anteriores, lo que define el clima de una institución es la *percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel del aula o institucional) y del marco en el cual estas interacciones se dan.*

Cabe aclarar entonces que, si el clima se define a partir de las percepciones de los sujetos, es posible estudiarlo desde las percepciones que tienen los distintos actores educativos: alumnos, profesores, familias..

Si bien los efectos del clima se hacen sentir en todos los miembros de la institución y en general las percepciones sobre él son compartidas, es común también que haya una variedad de opiniones y percepciones, pues éstas dependen de *las experiencias interpersonales que se hayan tenido en esa institución.*

Presentamos una investigación ³que se realizó en Montevideo con el fin de analizar las percepciones que poseen alumnos, docentes y directores sobre el clima escolar. Esta investigación se desarrolló en algunos bachilleratos de este país, compuestos por una población heterogénea en cuanto a sus condiciones socioeconómicas.

Los indicadores del clima considerados en este estudio son: comunicación, participación y reglas institucionales.

³ La evaluación surge de un estudio realizado por la Secretaría Técnica de la Comisión de Transformación de la EMS, ANEP, Montevideo. Uruguay. 2002

La síntesis de la investigación se expresa en el siguiente informe:

“La falta de comunicación, de relacionamiento, de coordinación y hasta de diálogo entre la dirección, los docentes y los estudiantes, y aún dentro de cada uno de esos grupos, es una de las carencias más graves que enfrenta la Educación Media Superior (EMS, bachillerato) en el área pública”

Algunos de los señalamientos presentados en el Informe de esta investigación son:

-El turno matutino tiene claras ventajas y es el más demandado por los alumnos de mejor rendimiento, en tanto que el intermedio baja ese perfil y el vespertino aún más. Según un director, los alumnos promovidos en diciembre que en general tienen mejor rendimiento, se inscriben primero, y ellos y sus familias, reclaman el turno matutino. Luego se van inscribiendo los de menores resultados académicos y, al final, los rezagados lo hacen en el turno vespertino. Esto genera antagonismos entre alumnos de los distintos turnos, complicando el clima interno.

-Otro aspecto es la relación de los alumnos con los docentes. Un docente, al referirse a los temas abordados en la sala de profesores sobre los estudiantes, dijo: “Nunca sentí comentarios positivos. Siempre se escuchan quejas de bajo rendimiento o de falta de compromiso de los muchachos”

-Los estudiantes opinan que la comunicación con la dirección de los centros se establece solamente en torno a las demandas de los propios alumnos, ya sean personales o gremiales. Consideran que los vínculos con los equipos de dirección son muy débiles, no hay diálogo y perciben una distancia muy grande que es marcada desde el mundo adulto. Señalan además que se sienten dejados de lado y poco escuchados. A esto se suma la falta de cohesión entre el propio alumnado, ya sea para temas de estudio, actividades extracurriculares o

gremiales. “Se visualizan importantes fracturas en el relacionamiento interno de los grupos de estudiantes”- Los alumnos admiten, sobre la participación, que hay indiferencia en muchos de ellos, además de las fallas de comunicación y de diálogo por parte de los equipos de dirección.

-Los directores se preocupan por la comunicación en la institución, pero no han encontrado el modo de transmitir a estudiantes y docentes, mensajes que reviertan la percepción negativa que éstos tienen de la misma.

-Tanto estudiantes como profesores manifiestan malestar por la insuficiencia en

cantidad y calidad de las comunicaciones ya que no se perciben como interlocutores válidos de la relación de comunicación.

-Se visualizan importantes fracturas en lograr buenos vínculos entre los grupos de estudiantes, quienes consideran que son consecuencia de problemas generados fuera de la institución educativa y que la vida cotidiana de la misma no ha logrado neutralizar.

El resumen sobre el clima institucional en el bachillerato afirma que la heterogeneidad de la población estudiantil, el excesivo tamaño de los centros y la rotación del personal docente, son generadores de una carga negativa en cuanto a **la construcción de un clima** en el cual los actores se sientan a gusto.

“La falta de mantenimiento de los edificios y de cuidado de las aulas muestra que, más allá de los costos financieros, hay un problema de relacionamiento de los actores con los ámbitos que podrían ser sentidos como los más propios: los salones de clase”.

El Informe concluye expresando que : el imaginario de las instituciones analizadas se construye a partir de percepciones negativas en relación con la comunicación (considerada como insuficiente) y con los de

vínculos que se establecen, lo cual no posibilita la integración de los miembros y el desarrollo de un sentido de pertenencia.

Las reflexiones en torno a este informe, sin duda nos permiten establecer analogías con nuestras escuelas medias y distinguir también, problemas que se plantean en escuelas de todo tipo.

Sugerimos algunos interrogantes para reflexionar sobre este tema:

- ❖ *Damos lugar a que los alumnos expresen lo que sienten y perciben de la escuela?*
- ❖ *Se generan espacios para escuchar las opiniones de los demás actores, sobre todo, los padres?*
- ❖ *Se intenta comprender por qué existen diferentes percepciones sobre lo que ocurre en la escuela?*
- ❖ *Existe preocupación cuando se percibe un clima adverso, se promueve cambiar lo que afecta negativamente a las personas?*
- ❖ *Cuáles son las modalidades de interacción y comunicación que predominan en nuestra escuela? ¿Generan un clima favorable para las prácticas de aprender y enseñar?*

Representaciones y prácticas

Si queremos ampliar la comprensión de las prácticas educativas que se realizan en las interacciones entre docentes y alumnos, hemos de analizar las representaciones que éstos construyen en la convivencia escolar.

Los docentes al igual que los alumnos, no sólo se definen por lo que objetivamente son, sino también por el modo en que son percibidos por los otros, sean éstos colegas, directivos, padres.

A partir de los esquemas de percepción y valoración de cada sujeto, que son resultado de la experiencia previa, se construyen las representaciones que, a su vez, afectarán las prácticas educativas al interior de las escuelas.

Las representaciones generalmente toman la forma de esquemas clasificatorios que nos permiten distinguir y jerarquizar los objetos (Tenti,E.,1998).

Así, por ejemplo, los alumnos distinguen entre “maestros que dejan hacer” y “maestros que se hacen respetar”.

Estas categorías clasificatorias les permiten conocer a sus maestros a través de determinados esquemas de valoración . Este conocimiento les permite interactuar con ellos y resolver los problemas implicados en las relaciones.

Por otra parte, las representaciones generan expectativas, ésto es, un resultado esperado con respecto a la conducta de los otros.

Las expectativas de docentes y alumnos influyen en el tipo y la calidad de las relaciones que establecen.

Desde la publicación del libro Pigmalión en la Escuela (Rosenthal, R. y Jacobson,L., 1980) se ha evidenciado el papel que juegan las expectativas del maestro sobre las relaciones docente-alumno y sobre el rendimiento escolar. Múltiples estudios han analizado ese caso particular del fenómeno de las llamadas “profesías de autorrealización”.

En efecto, si el docente, que es quien ejerce la autoridad en la relación educativa, predice un comportamiento sobre el alumno, esto incrementa la probabilidad de que ese comportamiento efectivamente ocurra.

Por eso es importante detenernos a indagar sobre nuestras

representaciones y observar qué incidencia tienen en nuestras prácticas y qué efectos producen en los alumnos.

Cuántas veces en nuestras escuelas hemos escuchado frases como:

“qué se puede esperar de un alumno con padres separados o alcohólicos”

“cuidado con fulano, es terrible!”

“para qué hablar con tal docente si es imposible”.

Es evidente que a partir de estas actitudes y expectativas sobre los comportamientos de los alumnos, docentes y padres, se presentan obstáculos en la comunicación, la participación y en la toma de decisiones sobre diversos aspectos que afectan la calidad de los procesos educativos.

Consideramos otra investigación⁴ realizada en la Universidad Nacional de Nordeste, que se propuso abordar el tema de las representaciones sociales en una escuela urbano-marginal de la Provincia de Chaco.

En estas escuelas los parámetros cuantitativos de calidad se encuentran muy por debajo de las medias provinciales.

En cuanto al tipo de conocimientos que se imparte, se ha encontrado que, en virtud del perfil socioeconómico de la comunidad educativa, los maestros privilegian por sobre lo pedagógico, las funciones asistenciales y de contención afectiva, lo que se evidencia en el sistema de representaciones sociales⁵ que poseen con respecto a sus alumnos, a los padres de éstos y a la definición que hacen de la escuela misma.

⁴ Buontempo, María Paula Instituto de Ciencias de la Educación del Nordeste – UNNE.Chaco ,

⁵ Para su análisis se trabajó con material de orden cualitativo. Los datos corresponden a las respuestas producidas durante entrevistas a 16 docentes que dictan sus clases en turnos diferentes (mañana y tarde) y que tienen a su cargo distintos niveles;

Las representaciones más destacadas se organizan en las siguientes dimensiones:

a) *La escuela desde la mirada de los docentes y directivos*

-Desde la representación de los directivos, la escuela aparece como un *lugar de formación integral*, cuya finalidad es la de brindar a los niños una educación que no sólo contemple contenidos, sino también buenas costumbres, pautas básicas de higiene.

-Desde la perspectiva de los maestros, aparece la imagen de la escuela como una “*casa*”, donde cumplen el rol de *madres* de sus alumnos, lo cual tiene que ver con la función asistencialista descripta anteriormente:

“... somos más mamás que maestras de estos chicos.”, “... siento que mis alumnos son como mis hijos, y yo la madre que tiene que educarlos.”.

-Los maestros y directivos describen a la escuela en función de su *disciplina*: el sistema disciplinario es visto como muy rígido, duro y estricto, pero a la vez sostienen que no podría ser de otro modo por el tipo de alumnos con los que trabajan. La escuela como un “lugar de disciplinamiento”, tiene prioridad sobre la enseñanza.

b) *El Otro –alumnos y padres- desde la perspectiva de los docentes*

Los alumnos son definidos en función de:

-Las *características socio-familiares*, vinculadas al ambiente que los rodea.

Se registran expresiones tales como: “*escaso apoyo escolar por parte de los padres*”, “*indiferencia total y despreocupación familiar*”

-Las imágenes que describen las *características psicológico-afectivas* del alumno, tales como: “*carentes de afecto*”,

“agresivos”, “inseguros de sí mismos”, “necesitan amor y cuidado”, “están necesitados de apoyo y protección”, etc.

-Las imágenes que describen las *características cognitivo-pedagógicas*: se refieren tanto a capacidades generales como específicas relacionadas con la apropiación del conocimiento por parte del alumno, acerca del interés por la tarea escolar y los hábitos de trabajo. Los docentes definen a sus alumnos como : *“desinteresados”, “faltadores”, “no tienen motivación”, “no cumplen nunca con sus tareas”, etc.*

-Las imágenes que describen el *comportamiento social en el aula*. Para ellos los alumnos: *“tienen mala conducta”, “son indisciplinados”, “son muy agresivos”, “mantienen entre ellos juegos y relaciones violentas”, etc.*

Esta investigación pone de manifiesto que estos docentes construyen sus representaciones sobre los alumnos a partir básicamente de dos ideas: la *agresividad* y la *carencia*.

Para la mayoría, la agresividad se ha naturalizado y forma parte de comportamientos cotidianos, mientras que, para otros, es provocada por los problemas que viven las familias: abandono, alcoholismo, desintegración familiar, alimentación insuficiente, etc.

Dichas representaciones generan diferentes posicionamientos: hay docentes que piensan que lo fundamental es la comprensión, la tolerancia y la contención emocional. Mientras que para otros, la escuela debe favorecer la incorporación de una normativa distinta, debe motivar y mostrar la importancia del aprendizaje, sin ser tan tolerantes al respecto.

En general, se observa que la atención a la problemática social y la preocupación en torno al comportamiento de los alumnos, ocupa y desplaza la preocupación por la enseñanza.

Imagen respecto a los padres:

Predominan, respecto a los padres o tutores, las imágenes de :*pobres, de bajo nivel cultural e indiferentes . Se los caracteriza como:*

“despreocupados totalmente”, “se desentienden de sus hijos”, “ni siquiera se preocupan por saber cómo va el chico en la escuela, qué dificultades tiene.”, “muchos padres ni siquiera saben en qué grado lo van a anotar a sus hijos o cuál es la señorita que tienen”.

Se observa una imagen “casi uniforme”, donde se destacan sus rasgos negativos, vinculados fundamentalmente a la cultura y posicionamiento social de éstos.

Este estudio retoma el análisis de los efectos de nuestras representaciones en los otros en el ámbito de las escuelas.

Es necesario reconocer cómo influyen las representaciones o imágenes que los docentes construyen sobre los alumnos, las que se manifiestan en actitudes de aceptación o rechazo. Estas imágenes inciden fuertemente en la construcción de la imagen de uno mismo.

La necesidad de ser reconocido, aceptado por el otro ,confirma los propios poderes, la idea de ser alguien.

Recordemos que la identidad –es decir, la definición que una persona se da a sí misma y a los otros en tanto persona individual y social- le asegura un lugar en la sociedad y una cierta unidad o coherencia de su ser y de su actuar.

Consideramos que la falta de autoestima y la inseguridad personal, que le son atribuidas al alumno, pueden incidir de modo significativo en el fracaso escolar y la marginalidad social.

Como afirma la psicología social, si los individuos tienden a actuar en innumerables casos de acuerdo a como sienten que son percibidos, damos razón a Tenti Fanfani cuando plantea que *“el déficit no se encuentra en la cultura de los educandos de sectores desfavorecidos, sino en la cantidad y calidad de las reglas y recursos pedagógicos que organizan las prácticas en la institución escolar”*. Esto significa romper con la idea de que estos chicos no saben, no quieren, ni pueden aprender; que esto depende, en gran parte, de las escuelas y de los docentes.

Nuevamente nos detenemos a observar las prácticas en nuestra institución y nos preguntamos:

- ❖ *¿Qué tipo de imágenes tenemos sobre nuestros alumnos?*
- ❖ *¿Qué elementos /datos entran en juego en la construcción de esta imagen? Condiciones económicas de las familias, características socio-culturales del entorno, imágenes construidas por otros (docentes, directores, alumnos), etc.*
- ❖ *¿Estas imágenes y representaciones limita las propuesta educativa de la escuela y los proyectos de enseñanza de los docentes?*
- ❖ *¿Cómo es el rendimiento de los alumnos que “poseen imagen negativa” en la escuela?*

V. EL CLIMA COMO FACTOR CLAVE EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

La convivencia, entendida como vivir con otros, es esencial en la formación de vínculos y no solamente desde el punto de vista afectivo sino también en lo que hace a la constitución de lazos culturales. En el ámbito escolar, la convivencia es una cuestión clave pues, a través de ella, las personas se socializan y se apropian de los conocimientos que la sociedad encomienda a la escuela. Para que esto ocurra, es fundamental generar un ambiente propicio para los intercambios, es decir, un buen clima institucional. Por lo tanto, clima y convivencia se influyen y retroalimentan.

La convivencia escolar y los conflictos

Frecuentemente vemos cómo en nuestras escuelas se suceden situaciones de malestar y conflictos que afectan la convivencia, a tal punto que este problema se ha convertido en uno de los principales focos de interés en la actualidad.

Reconocemos que la escuela es un microsistema social sobre el que repercuten los problemas del entorno, muchas veces contradictorios con las bases de una convivencia armónica. La escuela es además, un espacio social atravesado por conflictos externos e internos.

Por tal razón, se hace necesario generar espacios institucionales en los que se analicen estas problemáticas y conflictos.

En efecto, las escuelas son escenarios de encuentros y desencuentros, son el lugar donde confluyen sujetos con diversas motivaciones, sentimientos, intereses y expectativas. Esta diversidad a menudo origina tensiones y conflictos relacionados con el contexto de la escuela, con las reglas explícitas o implícitas, con las formas de relaciones entre alumnos y docentes y, especialmente, con el desconocimiento de la subjetividad de las personas.

Ante estas situaciones conflictivas que plantean un problema intelectual,

emocional relacional y organizacional, los docentes pueden paralizarse, no involucrarse o aceptar dicha situación como un desafío y una oportunidad de desarrollo personal y profesional.

Los conflictos son situaciones complejas en las que la persona entra en oposición o desacuerdo, consigo misma o con otras, porque sus posiciones, sus intereses, sus necesidades, deseos o valores son incompatibles o percibidos como incompatibles. En estas situaciones juegan un papel importante los sentimientos y las emociones.

Ahora bien, esos conflictos que nacen de la "pugna" de poder o de procurar la obtención de objetivos o intereses incompatibles, produce una alteración en el orden establecido, una ruptura del equilibrio que perjudica a los que conviven en la escuela.

Los conflictos que no se atemperan o resuelven suelen derivar en alguna forma de violencia, puesto que llevan en sí un componente de alta emotividad. Una pequeña disputa puede convertirse en un verdadero problema.

A pesar de los inconvenientes que puede generar, reconocemos que el conflicto es inherente a la vida humana y a la de las instituciones. Es fuente de desarrollo y crecimiento cuando se asume desde una perspectiva reflexiva y constructiva.

El conflicto nos permite crecer, nos hace reflexionar, argumentar y buscar los fundamentos de nuestras acciones.

Visto de esta manera, si se asumen los conflictos y se los convierte en situaciones a resolver, se abren espacios para el aprendizaje de todas las personas involucradas en él.

Evidentemente, esto requiere el esfuerzo y compromiso de todos, en una tarea conjunta, para la cual es interesante considerar algunas cuestiones.

Es necesario entender los conflictos desde sus orígenes. Generalmente detrás de un problema surgido en las relaciones educativas, hay una serie de factores sociales, económicos, culturales y psicológicos que hacen a la subjetividad de los actores. Por ello, es importante partir del reconocimiento del sujeto, de su universo individual, para interpretar las diferencias entre las personas, que en última instancia son el origen de las situaciones conflictivas.

Indagar en la fuente de los conflictos y tratar de encontrar caminos que ayuden a prevenir y resolverlos, requiere una comprensión profunda de la naturaleza del problema, de los intereses de las partes y de las prioridades institucionales.

Asimismo, la **resolución de conflictos requiere de una conjunción de estrategias**, ya que no existe un único método para afrontarlos.

Entre ellos, se ha distinguido a **la negociación y el consenso** por cuanto constituyen valiosas propuestas para el logro de una mejor convivencia. Estos procesos suponen la cooperación entre las partes para alcanzar los objetivos deseados. Implica que éstas acuerden en colaborar y trabajen desde lo que acuerdan. Requiere argumentar a su favor reconociendo los argumentos del otro, hasta llegar al compromiso. En definitiva, se trata de pensar, creativamente, alternativas que incluyan los aspectos importantes de cada una de las partes.

La mediación escolar es otra de las estrategias para abordar la resolución de conflictos, implica la presencia de un tercero para que medie entre las partes.

No hay que olvidar que la existencia de conflictos sin resolución y su persistencia van generando un clima de malestar en todos los actores de la institución que repercutirá negativamente en las tareas.

Trabajar en la gestión de los conflictos, implica autoevaluarnos como docentes, e indagar acerca de qué manera el clima institucional que construimos incide en la emergencia de conflictos.

El docente puede contribuir a configurar un buen clima institucional a partir de sus actitudes y comportamientos, siempre y cuando se sienta parte individual y colectiva de la institución; si encuentra sentido a su misión y al proyecto educativo, si siente que ése es su lugar de pertenencia, si siente confianza en las normas y en la “palabra de los otros” y que “la suya” es importante, si puede configurar un equipo de trabajo y puede ser reconocido en sus logros.

VI. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA MEJORA DEL CLIMA ESCOLAR Y LA CONVIVENCIA

Es de interés plantearnos *cómo mejorar las relaciones interpersonales y el clima y cuáles serían las condiciones facilitadoras de una buena convivencia escolar.*

Desde la perspectiva pedagógica que sustenta nuestro trabajo, se reconoce el papel central de los sujetos, los docentes y alumnos, como protagonistas en los procesos educativos y en la construcción de un ambiente favorable para la convivencia.

En tal sentido, la escuela tiene que asumir como tarea prioritaria, la formación en valores junto al desarrollo de los procesos afectivos-emocionales y de las habilidades sociales.

VI. 1. Educación en valores

El problema de los valores y la educación es un tema recurrente en nuestros días. Las autoridades educativas y la comunidad en general, en reiteradas ocasiones, han señalado la necesidad e importancia de que las instituciones educativas ofrezcan a los estudiantes no sólo información, sino una formación en valores.

Esto es así, dado que la escuela tiene una importancia decisiva en la formación de ciudadanos comprometidos con una vida democrática y con las

responsabilidades inherentes a la pertenencia a una comunidad, al desarrollo de la solidaridad en su entorno social y a la preservación y construcción de su ambiente.

En torno a qué valores organizamos el aprendizaje de la convivencia?

Indudablemente hemos de hacerlo sobre elementos comunes, que todos podamos compartir. Tales elementos consensuados en nuestra sociedad son los valores de la democracia y esto es así, debido a que por su potencial normativo y validez universal, muestran su condición de valores morales, que inciden con fuerza para establecer normas, para legitimar instituciones y prácticas. (Pérez Tapias, 2002).

Los valores de la democracia son los que hacen posible una vida digna: la paz, la libertad, la igualdad y la justicia.

Asimismo, la solidaridad, la responsabilidad, la tolerancia y la participación, son valores que destacamos en la tarea educativa ya que nutren el común denominador ético que ha de regir la convivencia escolar y orientar la formación de ciudadanos. Por otra parte, tienen la peculiaridad de concretarse en actitudes y comportamientos.

Es a partir de ese núcleo ético sobre el que, desde nuestra legítimas diferencias, podemos asentar la vida en común.

Diversas experiencias sobre currículo y formación en valores en los últimos años, han generado importantes lecciones sobre los límites de esta formación, cuando se reduce a un discurso formal o una lección y cuando estos valores no se expresan efectivamente en la vida cotidiana de la institución educativa.

La formación en valores a su vez, debería relacionarse con el proyecto de sociedad que se quiere construir y que demanda de la escuela procesos de socialización y formación de la ciudadanía .

No es, por tanto, solamente un “eje transversal” que promulga valores “neutros” o principios éticos universales, que pueden ejercerse de manera individual, sin la presencia de un “otro”. Formar en valores conlleva un conjunto de prácticas y contenidos éticos y filosóficos que dan cuenta de modelos de relación entre individuos que interactúan y participan en un espacio social determinado.

Desde esta perspectiva, la formación en valores es un ejercicio permanente en busca de la “sociedad que queremos”. Educar en valores tiene que ver, por tanto, con aquel tipo de aprendizaje humano que permite apreciar valores, es decir, incorporar prácticas y actitudes que den paso al cumplimiento de derechos y responsabilidades de las personas. En otro sentido, que favorezcan la construcción y profundización de la democracia.

Obstáculos en la formación en valores

A nuestro criterio, dos son los principales obstáculos que se deben considerar para el desarrollo de una propuesta de formación en valores en la institución educativa para contribuir a democratizar la esfera de la vida cotidiana de las personas: *el no reconocimiento del otro como igual y diferente y la no aceptación de la norma como reguladora de la convivencia social.*

Desde esta perspectiva, la formación en valores tiene que superar la enseñanza discursiva y centrarse en la promoción y creación de espacios educativos que estimulen el ejercicio de relaciones de convivencia basadas en el “respeto al otro” y en la construcción colectiva de normas.

Advertimos que dicha enseñanza discursiva de valores suele expresarse en la cotidianeidad escolar como discursos de corte moralizador que no muestran coherencia con el estilo de gestión y las modalidades de relación que se establecen . Al respecto resulta ejemplificador el siguiente **texto**:

“Ha sonado el timbre de inicio de semana. Es lunes y por tanto, los jóvenes estudiantes se apuran y forman en columnas, en el patio principal de la institución, para cantar el Himno y escuchar unas palabras breves del habitual minuto cívico. Han cantado el Himno y se aprestan a escuchar las palabras breves. Ellas llegan cargadas de mensajes referidos a valores: “debemos ser solidarios... respetuosos, amigos del orden y la honestidad... debemos respetarnos unos a otros, ser buenos estudiantes, bien presentados y participar con entusiasmo para que nuestra institución contribuya a tener un país mejor...”

”Mientras escuchan, uno que otro alumno se pregunta sobre el pelo largo que les obligaron a cortarse, sobre el profesor con quien no se aprende nada y que sigue inamovible año tras año, sobre el reglamento de estudiantes elaborado por todos, menos con participación de los estudiantes. Y lo que es peor, posiblemente algún estudiante recuerda al compañero expulsado que cuestionó una decisión del consejo directivo y que nunca tuvo la oportunidad para decir su verdad....

Al rato, terminan las palabras breves y todos los estudiantes se dirigen a sus aulas, no sin reconocer, en silencio, la tremenda distancia entre aquellas palabras breves que acababan de escuchar y la vida cotidiana en la institución⁶.

Las reflexiones que este relato sugieren, dan cuenta justamente de esta gran distancia entre la retórica sobre los valores y la organización y vida escolares, en muchas instituciones educativas.

El eje fundamental de una propuesta de formación en valores no puede ser, por lo tanto, la ampliación de formas y medios para difundir un discurso sobre valores sin suscitar cambios concretos en la estructura, el clima social y la vida de una institución educativa para posibilitar vivencias reales que permitan interiorizar valores.

Destacamos la importancia de incluir en la formación en valores, el aprender a convivir y reconocerse a sí mismo y al “otro” como portador de derechos y

responsabilidades, **el aprender a vivir juntos**, que supone la adquisición de competencias para relacionarse adecuadamente con el medio social. Este aprendizaje se arraiga profundamente en la práctica social, en la familia, en el lugar de trabajo, allí donde se da el aprendizaje informal.

Cabría entonces preguntarnos:

- ❖ *¿Cómo se puede promover desde la escuela el aprender a vivir juntos?*
- ❖ *¿Qué valores enseñamos desde la palabra y desde las acciones?*
- ❖ *¿Existe distancia entre los contenidos actitudinales que se deben enseñar y los valores que circulan en la escuela y que impactan en la cultura y clima escolar?*
- ❖ *¿Cómo docentes y directores: aprendimos a convivir con nuestros colegas?*

Pautas para la educación en valores

Para la implementación de acciones educativas fundadas en el aprendizaje de valores y orientadas a la mejora de la convivencia, proponemos las siguientes pautas:

a. Acuerdos sobre las normas y principios

Es necesario capacitar para la búsqueda en torno a lo justo. Dicho consenso ha de concretarse en torno a normas que nos comprometemos a observar, por respeto a los otros y a nuestra propia dignidad.

La norma que verdaderamente está interiorizada, no solamente enseña lo que hay que hacer sino también por qué hay que hacerlo. El acuerdo puede realizarse desde edades tempranas, adecuándolas a las aptitudes de los niños. Aún cuando haya que señalar determinadas normas de obligado cumplimiento, ha de quedar abierto el debate en torno a su justificación argumentativa, de manera que puedan ser

⁶ Samaniego, Juan. Cambiar la institución escolar formar en valores. Programa Educación en valores.OEI.2002

ratificadas en el futuro. Desde esta perspectiva , la construcción colectiva de normas adquiere un sentido pedagógico.

"...la intención siempre es que el alumno salga de la zona de lo prohibido, cruce el límite y entre en la zona de lo permitido. El límite no es sinónimo de sanción; el límite es la frontera entre lo que se puede y lo que no se puede y se tiene que dar a conocer a los alumnos" Desde esta perspectiva *la sanción* posibilita desplegar la acción y volver sobre ella desde el reconocimiento de la falta, del error, del desborde, "(Compagnucci ,2002).

No hay que perder de vista que las normas que se establezcan y el clima de observación de las mismas ,constituyen elementos decisivos en la conformación de actitudes de autonomía personal y respeto hacia los demás, dado que en función de ambas cosas elaboramos esas normas de convivencia .

Dicho propósito demanda necesariamente la generación de un clima institucional que estime la individualidad, respete las diferencias y forje la identidad generacional, como pilares para la construcción de la democracia.

“ la formación en valores requiere de espacios, procesos y prácticas donde la mediación positiva de conflictos, la participación en la construcción de normas y la no discriminación por ningún tipo de motivos, constituyan el clima de una institución” (Samaniego, Juan ,2002)

b. .“Coherencia entre el juicio y la acción

Diversos autores sostienen que es una falacia creer que cuando un sujeto razona y entiende, por ejemplo, acerca de la tolerancia, será capaz de adoptar actitudes tolerantes ante determinadas formas de actuar de los demás. Preparar el juicio moral es necesario , pero no suficiente. Es necesario ayudar al alumno a la regulación de la propia conducta y a la acción práctica, mediante el seguimiento permanente

y el apoyo a través de diversas estrategias para el desarrollo de las habilidades sociales propias de la inteligencia emocional.

c. La práctica del diálogo

Se ha expresado reiteradamente la necesidad de establecer, en nuestras escuelas, canales de comunicación horizontales y modalidades que generen el diálogo entre todos los actores .

La convivencia democrática responde, en el plano de los principios, a una ética dialógica⁷ que pone en el centro la exigencia del reconocimiento recíproco para tratarnos como sujetos de derechos inviolables .

Retomando el rico legado de Paulo Freire , destacamos que el **diálogo** implica elementos morales y no sólo lingüísticos.. Sus características principales son :

- el reconocimiento del otro
- la capacidad de escuchar
- la decisión para tomar la palabra y hablar con voz propia.
- la voluntad de buscar entendimiento.
- .-la posibilidad de disentir cuando hace falta.
- el saber atenerse a las razones expuestas y buscar el mejor argumento.

Considerar la dimensión moral del diálogo , implica destacar la importancia del

reconocimiento del otro, como un “ legítimo otro “ en la convivencia.

Esto constituye la base fundamental del respeto, una de las actitudes indispensables para el diálogo.

El diálogo entre los implicados en el proceso educativo y especialmente con las familias, es urgente para abordar las situaciones complejas

⁷ Esto se fundamenta en los planteamientos de la ética comunicativa de J. Habermas.

que se viven en nuestras instituciones y que requieren una notable conjunción de esfuerzos.

Para que el diálogo sea posible es fundamental aprender a hablar y a *escuchar*, desde el mutuo respeto, lo cual se tiene que hacer desde la educación infantil, antes de promover en los alumnos, la reflexión ética que en cada etapa sea pertinente.

En este contexto, se registran numerosas experiencias educativas que promueven el desarrollo de habilidades sociales , de competencias comunicativas y de la inteligencia emocional, temas que abordaremos seguidamente.

Proyecto de formación en valores en el marco del PEI

En el contexto de lo señalado en este trabajo, consideramos que tanto los procesos curriculares en el aula como las vivencias cotidianas al interior de una institución, deben articularse para lograr una educación en práctica de valores. Dicha articulación requiere, sobre todo, repensar la institución educativa.

El diseño y puesta en marcha de un Proyecto Educativo Institucional es una herramienta que posibilita avanzar en ese sentido.

Desde esta perspectiva, El Proyecto Educativo Institucional establece principios, las estrategias y los mecanismos de implementación que tienden a generar un clima institucional adecuado para la convivencia y la formación en valores.

Dichas estrategias deberían promover un clima institucional en el que se observen , por ejemplo, los siguientes indicadores:

Ámbitos de estrategia	Ejemplos de indicadores de clima institucional en el aula
Organización institucional y Participación de los actores	<p>a. El maestro genera consensos con los alumnos sobre las actividades de aprendizaje que se instrumentan.</p> <p>b. El curso tiene una directiva elegida democráticamente, que rinde cuentas y asume críticas.</p> <p>c. Los alumnos participan en procesos de autoevaluación disciplinaria.</p>
Definición y Aplicación de normas.	<p>a. Los alumnos participan en la definición de normas de relación, de cumplimiento de tareas y de autoevaluación académica, de acuerdo a sus condiciones etáreas.</p> <p>b. El incumplimiento de normas genera sanciones previamente establecidas.</p> <p>c. El maestro cumple con las normas que rigen en la institución.</p> <p>d. Las normas y prácticas de relaciones en el aula valoran las diferencias que existen entre unos y otros.</p> <p>e. Las sanciones no atentan contra la autoestima de los alumnos.</p>
Toma de decisiones y resolución de conflictos.	<p>a. Los maestros resuelven conflictos de acuerdo a normas establecidas y al carácter formativo de asumir consecuencias. Hay mediación de conflictos.</p> <p>b. Los alumnos aprenden a resolver conflictos respetando los derechos de toda persona. Asumen positivamente la importancia de cumplir las normas.</p> <p>c. Las evaluaciones académicas expresan lo que realmente saben los alumnos.</p>
Transparencia y difusión de resultados	<p>a. El aula es un espacio que estimula la consecución de logros establecidos. Los estudiantes tienen conciencia de los resultados que logran.</p>

VI.2 Educación de las emociones y desarrollo de habilidades sociales

Diversos estudios sobre los problemas de aprendizaje, en la última década, muestran que en educación básica, se encuentra un alto porcentaje de niños que sufren deprivación socio-cultural y afectiva, lo cual incide directamente en su comportamiento y en las relaciones con sus compañeros y docentes. Estas situaciones de carencia no son consideradas desde las escuelas ya que la enseñanza enfatiza las áreas curriculares y olvida el aspecto emocional.

Actualmente se reconoce la relación entre las emociones, la adaptación de los alumnos al medio escolar, el desarrollo de actividades de cooperación, de empatía y solidaridad con los demás, que es lo que hace más placentero y fructífero el trabajo escolar.

En relación a este tema se recomienda ^{*8}

“Para que la educación contribuya al desarrollo es preciso que considere las distintas dimensiones del ser humano que están estrechamente relacionadas entre sí: los aspectos afectivos y emocionales, las relaciones interpersonales, las capacidades de inserción y actuación social, el desarrollo cognitivo.”

Todos reconocemos la importancia que lo afectivo tiene para el desarrollo de las personas.

Hemos andado un largo camino desde que se comenzara, hace veinte años hablando de la educación emocional; incluso, diversos autores señalan la necesidad

de “alfabetizar emocionalmente”. Con tal objetivo, se han implementado diversas experiencias de entrenamiento emocional y de desarrollo de habilidades sociales.

⁸ UNESCO . PRIMERA REUNION INTERGUBERNAMENTAL DEL PROYECTO REGIONAL DE EDUCACION PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE.
(La Habana, Cuba, 14-16 de noviembre, 2002

No obstante, la inteligencia emocional ha sido poco explorada y se percibe un cierto vacío respecto al desarrollo integral del individuo, lo que influye directamente en la forma en que se relaciona con los otros, generando conflictos personales y sociales.

El concepto de inteligencia emocional

El término inteligencia emocional, fue utilizado por primera vez en 1990, como la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás y utilizarlos como guía del pensamiento y de la acción.

Un fundamento previo lo encontramos en la obra de Howard Gardner (1983), quien propuso su modelo denominado "*inteligencias múltiples*" que incluye 7 tipos de inteligencia: verbal, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, interpersonal, intrapersonal.

Pero fue Daniel Goleman con su libro *Inteligencia Emocional* quien lo difundió, refiriéndose a las siguientes **habilidades**:

- conciencia de sí mismo y de las propias emociones y su expresión
- autorregulación y regulación de los estados de ánimo y control de los impulsos y de la ansiedad,
- motivación y perseverancia a pesar de las frustraciones (optimismo)
- empatía y confianza en los demás

Las emociones se definen como esa determinada categoría de experiencias, para las que utilizamos las más dispares expresiones lingüísticas: amor, odio, ira, enojo, frustración, ansiedad, miedo, alegría, sorpresa, desagrado...

Son un estado complejo que incluye una percepción acentuada de una situación y objeto, la apreciación de su atracción y repulsión consciente y una conducta de acercamiento o aversión. Etimológicamente **emoción** proviene de “movere” que significa “moverse”, más el prefijo “e” que significa algo así como “movimiento hacia”.

Veamos cuáles son las más importantes y hacia dónde nos mueven, relacionándolas con el aprendizaje.

- ❑ La **ira** nos predispone a la defensa o la lucha, se asocia con la movilización de la energía corporal a través de la tasa de hormonas en sangre y el aumento del ritmo cardíaco y reacciones más específicas de preparación para la lucha: apretar los dientes, el fluir de la sangre a las manos, cerrar los puños (lo que ayuda a empuñar un arma).
- ❑ El **miedo** predispone a la huida o la lucha, y se asocia con la retirada de la sangre del rostro para que fluya por la musculatura esquelética, facilitando así la huida, o con la parálisis general que permite valorar la conveniencia de huir, ocultarse o atacar, y en general con la respuesta hormonal responsable del estado de alerta.(ansiedad) Estas dos emociones, en su manifestación extrema, obstaculizan las facultades intelectuales y la capacidad de aprender. Mientras que en intensidades moderadas, son promotores del aprendizaje (la ansiedad como activación y la ira como "coraje").
- ❑ La **alegría** predispone a afrontar cualquier tarea, aumenta la energía disponible e inhibe los sentimientos negativos, aquietan los estados que generan preocupación, proporciona reposo, entusiasmo y disposición a la acción y por lo tanto, potencia el aprendizaje.
- ❑ La **sorpresa** predispone a la observación concentrada y se manifiesta por el arqueado de las cejas, respuesta que

aumenta la luz que incide en la retina y facilita la exploración del acontecimiento inesperado y la elaboración de un plan de acción o respuesta adecuado. Podemos decir que la sorpresa está relacionada con la curiosidad, factor motivacional intrínseco.

- La **tristeza** predispone al ensimismamiento y el duelo, se asocia a la disminución de la energía y el entusiasmo por las actividades vitales. Es un buen momento para la introspección y la modificación de actitudes y elaboración de planes de afrontamiento. Su influencia facilitadora del aprendizaje está en función de su intensidad, pues la depresión dificulta el aprendizaje. Como reacción puntual y moderada disminuye la impulsividad, permite la valoración objetiva de las tareas y sus dificultades. Tiene particular importancia en el efecto final, el manejo de dicha emoción por parte de profesores y padres y la ayuda contingente que se presta al alumno para elaborarla y concretarla en conductas y planes realistas.
- También podemos comentar la influencia de otra emoción: **los celos**. Podemos apreciar que en cuanto manifestación de valoración de algún logro, deseo de emular, y de identificación con el modelo, constituye un factor motivacional positivo. Pero en la medida que se vive como una amenaza a la autoestima, una pérdida de status, un reto inalcanzable o contrario a las propias actitudes es más bien generadora de conflictos.

Habilidades propias de la inteligencia emocional

Como hemos visto, la inteligencia emocional incluye cuatro grupos de habilidades: la conciencia de sí mismo, la autorregulación, la motivación, la empatía.

A partir de los aportes de José Javier Velasco Bernal presentamos sus características en relación a las situaciones de aprendizaje.

La primera, **la toma de conciencia y expresión de las propias emociones** es la capacidad de reconocer una emoción o sentimiento en el mismo momento en que aparece y constituye la piedra angular de la inteligencia emocional. Hacernos conscientes de nuestras emociones requiere estar atentos a los estados internos y a nuestras reacciones en sus distintas formas (pensamiento, respuesta fisiológica, conductas manifiestas) relacionándolas con los estímulos que las provocan. La comprensión se ve facilitada o inhibida por nuestra actitud y valoración de la emoción implicada: se facilita si mantenemos una actitud neutra, sin juzgar o rechazar lo que sentimos, y se inhibe la percepción consciente de cualquier emoción si la consideramos vergonzosa o negativa.

Posibilitar a los alumnos la expresión voluntaria de distintas emociones, su dramatización y la reflexión, es un camino eficaz de modelado y aprendizaje de las mismas.

La segunda de las habilidades es la **capacidad de controlar las emociones**, de tranquilizarse, de desembarazarse de la ansiedad, la tristeza y la irritabilidad exageradas. No se trata de reprimirlas sino de su equilibrio, pues, como hemos dicho, cada una tiene su función y utilidad. Podemos controlar el tiempo que dura una emoción, no el momento en que nos veremos arrastrados por ella. El arte de calmarse a uno mismo es una de las habilidades vitales fundamentales que se adquiere como resultado de la acción mediadora de los demás, es decir, aprendemos a calmarnos tratándonos como nos han tratado .

La habilidad de motivarnos, el optimismo, es uno de los requisitos imprescindibles para la consecución de metas relevantes y tareas complejas, y se relaciona con varios conceptos psicológicos que

usamos habitualmente: control de impulsos, inhibición de pensamientos negativos, nivel de expectativas, autoestima.:

- El **control de los impulsos**, capacidad de resistencia a la frustración y aplazamiento de la gratificación, parece ser una de las habilidades psicológicas más importantes y relevantes en el desarrollo personal y en los logros de aprendizaje.
- El **control de los pensamientos negativos**, se relaciona con el rendimiento a través de la economía de los recursos atencionales; preocuparse consume los recursos que necesitamos para afrontar con éxito los retos personales y académicos.
- La **autoestima** y su concreción escolar, el autoconcepto académico es uno de los elementos esenciales no sólo del proceso de aprendizaje escolar, sino también de salud mental y desarrollo sano de la personalidad.
- **la empatía** es la capacidad de captar los estados emocionales de los demás y reaccionar de forma apropiada socialmente. En la base de esta capacidad están la de captar los propios estados emocionales y la de percibir los elementos no verbales asociados a las emociones. Su desarrollo pasa por fases como el contagio emocional más temprano, la imitación motriz, el desarrollo de habilidades de consuelo, la imitación de los modelos adultos o entre iguales y de reacción ante los sentimientos ajenos, especialmente el sufrimiento .

Habilidades sociales

Es posible aprender y ejercitar la capacidad de preguntar, escuchar, cuestionar y cuestionarse, colocarse en el lugar del otro, resolver situaciones conflictivas de manera inteligente, cooperar.

Desde diversos marcos teóricos se puede abordar el desarrollo de las habilidades sociales – interpersonales. Algunos ligados con la modificación de la conducta, con el fin de instrumentar a quienes no disponen naturalmente de las estrategias adecuadas.

Otros, vinculados con la teoría de las inteligencias múltiples, ofrecen descripciones de una inteligencia interpersonal y de una inteligencia emocional a las que es útil atender y desarrollar.

Desde el enfoque de las habilidades sociales en su dimensión práctica o de Intervención, se pone énfasis en la capacidad de aprendizaje y modificación de las pautas de interacción social.

Se atiende a la capacidad de moldeamiento de las pautas de comportamiento y, en el contexto educativo, a la implementación de estrategias organizativas y pedagógicas que favorezcan una práctica cotidiana de las habilidades de resolución de conflictos y de convivencia diaria. (Cárdenas G., Víctor, 2001).

Las habilidades sociales se entienden como “*conocimiento social encarnado*” en pautas de comportamiento, sistemas de creencias y sensibilidades diversas para la interacción social.

Son dispositivos de regulación de la vida social. Se materializan en los modos de interacción social cotidiana, en las normas y en general, en el conocimiento social.

Como conocimiento social encarnado suponen el saber declarativo pero siempre vinculado a un saber práctico, a un saber hacer, a un conocimiento en la acción.

Las habilidades sociales se adquieren en la interacción cotidiana. Así como aprendemos a caminar caminando, desarrollamos habilidades sociales interactuando con los demás, por ello , reiteramos que la

capacidad de actuar e interactuar con los otros debería ser considerada por la escuela como contenido de la enseñanza.

La evidencia empírica sobre el papel de las habilidades sociales en la calidad de las interacciones y del aprendizaje es relevante. Por ejemplo, en nuestro país se implementa la siguiente propuesta :

El programa de enseñanza de la filosofía con niños : la comunidad de investigación⁹, que parte de la construcción de una comunidad como objetivo y como medio para posibilitar el desarrollo de actitudes y procedimientos que favorecen las relaciones interpersonales.

Este programa comienza en el preescolar y se extiende en todo el nivel primario, es decir que implica diez años de desarrollo.

En los primeros años, la comunidad es heterónoma. Sus normas de funcionamiento están dadas por el docente, aunque lo hace de un modo reflexivo, justificando la necesidad de que los niños se escuchen, de que se respeten , dando la posibilidad de discutir sobre la conveniencia o no de hacerlo. Un objetivo importante es que la comunidad vaya pasando de la heteronomía a la autonomía, para lo cual las relaciones personales en la clase se abordan de dos maneras:

- a través de la ejercitación de herramientas filosóficas específicas y
- de la discusión de situaciones en las que dicha relaciones se presentan de modo conflictivo.

Algunas de las herramientas empleadas son:

⁹ Santiago, Gustavo. Prof. de filosofía UBA . Autor de " Filomeno y Sofía. Historia para filosofar con los más chiquitos". Ed. Novedades Educativas ,2002.

.Puesta en juego de razones: implica pedir las razones de lo que sostienen y de lo que hacen, lo que evita caer en situaciones caprichosas.

.Desarrollo de la empatía: cuando alguien defiende una posición, el docente puede preguntarle qué sentiría si estuviera en el lugar de la otra persona. Esto le permite al niño tener una perspectiva diferente y colaborar en la mutua comprensión.

.Previsión de las consecuencias : se trata de que los alumnos puedan medir las consecuencias de sus posturas.

.Búsqueda de consistencia entre creencias y acciones: se pretende que la brecha que existe entre lo que se piensa y lo que se hace, disminuya lo máximo posible.

.Proyección de ideales de mundo: preguntarse qué pasaría si todos pensarán de tal o cual manera; si el mundo sería mejor si los demás pensarán también de ese modo.

Estas herramientas pueden ser puestas en juego por los docentes en la discusión a partir de preguntas como las siguientes : *“qué hubieras hecho en su lugar?”* , *“qué pasaría si todos pensarán como vos?”*.

Asimismo, se proponen actividades especiales que van más allá de las clases de filosofía.

Según el autor de esta experiencia, lo importante a destacar es que ,es muy frecuente que grupos que privilegiaban la acción violenta o la palabra agresiva para con el otro, en situaciones conflictivas, vayan cediendo un lugar cada vez mayor a la palabra y la reflexión.

En síntesis, esta experiencia pedagógica y otras tantas como las de Aprendizaje cooperativo, Aprendizaje en servicio etc., llevan a concluir que la escuela constituye el mejor espacio para la práctica y desarrollo de las habilidades sociales .

Esto supone una forma de vida y un clima escolar en el cual todos los actores desarrollen la tolerancia, el respeto mutuo, la confianza ,la responsabilidad y la interdependencia positiva.

Por otra parte, esta nueva situación de aprendizaje exige la consideración de las diversas culturas que conviven en la escuela, de las ideologías, esperanzas e interpretaciones diferentes de la realidad y, especialmente de personas que estén comprometidas con la transformación.

Consideramos que como docentes tenemos una gran responsabilidad en el desarrollo de las habilidades emocionales de nuestros alumnos, tanto a través del ejemplo, en el trato directo, como de la utilización de estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional y de las habilidades sociales en las distintas esferas de las escuelas.

A MODO DE CIERRE

Hemos efectuado un recorrido conceptual con la intención de posibilitar una revisión de diversos aspectos de la dinámica organizativa en nuestras escuelas y de los factores ambientales e interpersonales que hacen a la construcción del clima escolar.

Mejorar la calidad de la educación requiere de la capacidad de una institución educativa para generar condiciones que articulen la estructura y organización a los fines pedagógicos y a los requerimientos de la formación para la convivencia en el marco de la práctica de los valores.

El clima es una de las claves facilitadoras de una organización viva y dinámica, capaz de aprender mientras se desarrolla y se consolida.

Como hemos señalado, es fuerte el condicionamiento que los niveles de malestar o bienestar en los miembros de una institución, ejercen sobre la calidad de los resultados.

Atender a esta condición del clima institucional es privilegiar el papel central de las personas, incluyéndolo como movilizador hacia logros de mayor calidad.

Intentar mejorar la calidad de los vínculos entre los actores implica reconocer los aspectos subjetivos que subyacen en las prácticas.

En efecto, las creencias y representaciones de los docentes son elementos sustantivos que dan sentido a la cultura escolar. Dichas representaciones, a modo de supuestos implícitos, tienen un peso decisivo a la hora de tomar decisiones que afectan los procesos educativos y la calidad ambiental de la institución.

Hemos destacado el lugar central del diálogo entre todos los miembros de la comunidad educativa. Al respecto, consideramos que lo importante es que todas las personas tomen conciencia de las creencias y percepciones propias y de los

demás, de lo que cada uno proyecta en la institución, de las expectativas sobre el sentido de la tarea educativa.

Esto es decisivo para construir una visión de futuro compartida, hacia la que tiendan todas las acciones de conjunto, pues sólo de ese modo se puede lograr un compromiso genuino.

Sólo a partir de ese sentimiento de pertenencia y compromiso grupal, podrá abordarse el replanteo de las prácticas pedagógicas y la creación de un clima institucional armónico y propicio para el desarrollo de las emociones y las relaciones interpersonales que favorezca el aprendizaje, no sólo de los alumnos, sino también de los docentes y familias.

El ambiente escolar también influye en cómo los niños se perciben a sí mismos y en cómo construyen su identidad cultural y su sentido de pertenencia a la escuela.

Muchos alumnos de sectores desfavorecidos o de otras culturas no se sienten representados en la cultura escolar, lo cual afecta su autoestima y su aprendizaje.

Hay que lograr un clima de igualdad, brindando apoyo a todos los estudiantes, valorándolos y teniendo altas expectativas respecto a lo que pueden aprender, ya que muchas veces los docentes tienen prejuicios que condicionan los resultados de aprendizaje de sus alumnos.

Por último señalamos que, en la propia práctica docente, es la relación intersubjetiva y el reconocimiento del otro lo que posibilita asumir el poder de enseñar convocando el deseo de saber. La función subjetivante de la escuela permite pensar y abordar la convivencia escolar en estos contextos de crisis.

BIBLIOGRAFIA

BUONTEMPLO, MARIA E. **“Los sistemas representacionales de los actores sociales en áreas urbano-maginales”**. Pub. Univ. Nacional del Nordeste, 2002.

CARDENAS GONZALEZ, VICTOR . **“Habilidades sociales y derechos humanos”**. . Rev. Novedades Educativas N° 142, Bs. As., 2002 .

COMISION DE TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR. ANEP. **“Estudio de casos en 10 escuelas de contexto socio-cultural desfavorable”**. Montevideo, Uruguay, 2002.

COMPAGUCCI, E. Y CARDOS, Paula. **“La formación de profesores, construyendo subjetividad”**. Rev. Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 5 (1), 2002.

CORNEJO R. Y REDONDO, J. **“El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media”**. Rev. Última Década N° 15, Viña del Mar, Chile, 2001.

FREIRE, PAULO. **“Pedagogía del oprimido”**. Siglo XXI, Madrid, 1992.

GARCIA ROMANILLOS, MARIA T. **“Resolución de conflictos. Educar las emociones para desarrollar habilidades sociales”**. Rev. Novedades Educativas N° 142, Bs. As., 2002.

GARDNER, HOWARD. **“Cognición y desarrollo humano. Inteligencias múltiples”**. Piados, Bs. As., 1995.

GOLEMAN, DAMIEL. **“La inteligencia emocional”**. Vergara, Buenos Aires, 1996.

GONZALEZ, MARIA T. Y ESCUDERO MUÑOZ, JUAN M. **“Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo”**. Humanitas, Barcelona, 1987.

GORE, ERNESTO. **“Aprendiendo en contextos organizativo”**. Garza, Madrid, 1998.

GRITTA, MARINA. **“Clima institucional en la escuela secundaria”**. II Encuentro Nacional de docentes que hacen investigación educativa . Rev. Novedades Educativas N° 139, Bs. As., 2002 .

HABERMAS, JURGHEN. **“Teoría de la acción comunicativa”** Taurus, Barcelona, 1987.

KREMENCHUTZKY, J. Y otros. **“Pero algunos quedarán”**. Aique, Bs. As., 1997

MARTINEZ, LILIANA. **“La inteligencia emocional”**, Rev. Novedades Educativas N° 142, Bs. As., 2002 .

MUÑOZ SEDANO, ANTONIO Y ROMAN PEREZ, MARTINIANO. **“Modelos de organización escolar”**. Cincel, Madrid, 1989.

OMEPEP . **"4° Foro : Las nuevas técnicas de resolución de conflictos"**. Rev. *Novedades Educativas* N° 139, Bs. As., 2002 .

ONETTO, FERNANDO. **"El factor humano"**. . Rev. *Novedades Educativas* N° 142, Bs. As., 2002 .

PEREZ TAPIAS, JOSE A. **"Educación democrática y ciudadanía intercultural"**.

Pub. III Congreso Nacional II Internacional de Educación, Cba.,2002..

PRAWDA, ANA. **"Clima institucional y resolución de conflictos"**. . Rev. *Novedades Educativas* N° 139, Bs. As., 2002

RODRÍGUEZ, DARIO. **"Diagnóstico Organizacional"**. Alfaomega, Santiago de Chile, 2001.

SAMANIEGO, JUAN. **"Cambiar la instituciones educativas ,educar en valores"**. Programa de Educación en valores- OEI. 2002.

SANTIAGO, GUSTAVO **"Las relaciones sociales en la clase de filosofía"** .Rev. *Novedades Educativas* N° 142, Bs. As., 2002.

SECRETARÍA TÉCNICA DE LA COMISIÓN DE TRANSFORMACIÓN DE LA EMS, ANEP **"El Bachillerato desde la perspectiva de sus actores,"** Montevideo. Uruguay, 2002 .

TENTI FANFANI, EMILIO . **"La escuela vacía"**. Losada, Bs. As. , 1993

TENTI FANFANI, EMILIO . **"Las representaciones escolares de los alumnos"**. Rev. *Mexicana de Sociología*. Año XLVI N°1, 1984.

UNESCO. *I Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para A. Latina y el Caribe*. La Habana, Cuba, nov. 2002.

VELAZCO BERNAL, JOSE. **"La inteligencia emocional"**. ". Rev. *Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 2 (1), 2001.

ZAITEGUI, NILDA. **"El clima como factor de la calidad educativa"** . Rev. *Novedades Educativas* N° 139, Bs. As., 2002 .

GLOSARIO

AUTOCONCEPTO: se entiende por autoconcepto la percepción y valoración que una persona tiene de sí misma , que se forma a través de sus experiencias y relaciones con el medio social. En este proceso juegan un papel importante las personas significativas.

ENFOQUE CULTURAL O INTERPRETATIVO : analiza la realidad educativa como una compleja construcción que es producto de las interacciones subjetivas y de los significados compartidos por los actores.

La escuela es una organización con cultura propia y los procesos educativos han de ser comprendidos desde la perspectiva de los sujetos implicados en ellos, incluyendo sus creencias, valores, representaciones y los esquemas de pensamiento y acción que guían sus prácticas.

MEDIACIÓN ESCOLAR : es un proceso en el que un tercero neutral, se incluye como mediador para ayudar a las partes en conflicto a resolver sus desacuerdos, alcanzando en la medida de lo posible un acuerdo mutuamente aceptable. Su puesta en práctica requiere ciertos saberes y estrategias que le son propias.

MOLDEAMIENTO: término proveniente de las técnicas de condicionamiento operante. Alude a la recompensa que se otorga al alumno en función del progresivo acercamiento a la conducta que se pretende generar.

SUBJETIVANTE: se refiere a la subjetividad ,en relación al particular modo de asignar sentido que tienen los sujetos.

Con respecto al alumno, se le otorga la posibilidad de actuar en tanto sujeto de deseo, de conocimiento y de derecho.

EQUIPO DE PRODUCCIÓN:

ELABORACIÓN: Lic. María A. Sardá

COLABORACIÓN: Lic. Alejandra Salgueiro

CORRECCIÓN DE ESTILO: Lic. Susana Juanto

ADAPTACIÓN PARA LA WEB: Prof. Gabriela Galindez