



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

MODALIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

“Tipos de aula y ambiente social en el proceso de aprendizaje, en el nivel de educación básica. Estudio realizado en la unidad educativa Balbina Moreno–Juan Manuel Ojeda Luna de la ciudad de Gonzanamá, provincia de Loja, en el año lectivo 2011 - 2012”

Trabajo de fin de carrera previo a la obtención del título de licenciada en Ciencias de la Educación

AUTORA:

Zorrilla Pacheco, Silvana Cecibel

MENCIÓN:

Educación Básica

DIRECTORA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

Andrade Vargas, Lucy Deyanira, Mgs.

TUTOR DEL TRABAJO DE FIN DE CARRERA:

Correa Jaramillo, Carlos Enrique, Mg. Sc.

CENTRO UNIVERSITARIO CARIAMANGA

2012

CERTIFICACIÓN

Mg. Sc. Carlos Enrique Correa Jaramillo
TUTOR DEL TRABAJO DE FIN DE CARRERA

CERTIFICA:

Haber revisado el presente informe de trabajo de fin de carrera, que se ajusta a las normas establecidas por la Escuela de Ciencias de la Educación, modalidad abierta, de la Universidad Técnica Particular de Loja; por tanto, autoriza su presentación para los fines legales pertinentes.

Mg. Sc. Carlos Enrique Correa Jaramillo

Loja, junio de 2012

ACTA DE DECLARACIÓN Y CESIÓN DE DERECHOS

Yo, Silvana Cecibel Zorrilla Pacheco, declaro ser autora del presente trabajo de fin de carrera y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales.

Adicionalmente declaro conocer y aceptar la disposición del Art. 67 del Estatuto Orgánico de la Universidad, la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos o técnicos y tesis/trabajos de grado que se realicen a través, o con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad.

Silvana Cecibel Zorrilla Pacheco
C.I. 1104560857

AUTORÍA

Las ideas y contenidos expuestos en el presente informe de trabajo de fin de carrera, son de mi exclusiva responsabilidad.

Silvana Cecibel Zorrilla Pacheco
C.I. 1104560857

DEDICATORIA

Este trabajo de tesis va dedicado a:

Mis padres Antonio y Angelita, por haber creído en mí y ser ejemplo permanente de superación y entrega, para encarar las adversidades sin perder la dignidad ni desfallecer en el intento.

Mi esposo Fabián, su paciencia, comprensión y amor me dieron la fortaleza necesaria para alcanzar mis sueños, confortada por su eterna confianza en mi inteligencia y capacidad para superar cualquier reto.

A mis hijos Carlitos Antonio y Frank Leonel, el mejor regalo que Dios me ha dado, la base y la fortaleza para mi superación personal y profesional siendo ellos, el referente para mi presente y futuro.

A mi hermana, tíos, primos, abuelos y amigos por haber fomentado en mí el deseo de progreso y el anhelo de triunfo en la vida.

Silvana

AGRADECIMIENTO

Agradezco infinitamente a alguien muy especial, que ha hecho posible mi vida y mi superación, mi querido DIOS... Porque ha estado conmigo en cada paso que doy, cuidándome y dándome fortaleza para continuar a lo largo de esta vida.

A mi tutor de tesis Mg. Sc. Carlos Correa Jaramillo por el esfuerzo y dedicación demostrados en cada una de sus valiosas tutorías; su persistencia, paciencia y motivación han sido fundamentales para la culminación de mi trabajo de tesis.

A toda mi familia, por su incondicional apoyo, por sus sabios consejos y por haber estado conmigo en todos los momentos de mi vida.

A todas y cada una de las personas que participaron en la investigación realizada, en especial a aquellas que invirtieron su tiempo y conocimientos para ayudarme a cumplir este hermoso anhelo.

Silvana

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Portada | i |
| Certificación | ii |
| Acta de sesión de derechos | iii |
| Autoría | iv |
| Dedicatoria | v |
| Agradecimiento | vi |
| Índice | vii |
| 1. RESUMEN | 1 |
| 2. INTRODUCCIÓN | 2 |
| 3. MARCO TEÓRICO | 5 |
| Capítulo 1 | 5 |
| 3.1. LA ESCUELA EN EL ECUADOR | 5 |
| 3.1.1. Elementos claves | 5 |
| 3.1.2. Factores de eficacia y calidad educativa | 7 |
| 3.1.3. Factores socio-ambientales e interpersonales en el centro escolar | 9 |
| 3.1.4. Estándares de calidad educativa | 11 |
| 3.1.5. Planificación y ejecución de la convivencia en el aula | 15 |
| Capítulo 2 | |
| 3.2. CLIMA SOCIAL | 17 |
| 3.2.1. Clima social escolar: Concepto e importancia | 17 |
| 3.2.2. Factores de influencia en el clima | 19 |
| 3.2.3. Clima social de aula: Concepto | 21 |
| 3.2.4. Características del clima de aula | 23 |
| 3.2.4.1. Implicación | 24 |
| 3.2.4.2. Afiliación | 24 |
| 3.2.4.3. Ayuda | 25 |

| | | |
|-----------|----------------|----|
| 3.2.4.4. | Tareas | 25 |
| 3.2.4.5. | Competitividad | 25 |
| 3.2.4.6. | Estabilidad | 25 |
| 3.2.4.7. | Organización | 25 |
| 3.2.4.8. | Claridad | 25 |
| 3.2.4.9. | Control | 26 |
| 3.2.4.10. | Innovación | 26 |
| 3.2.4.11. | Cooperación | 26 |

Capítulo 3

| | | |
|--------|---|----|
| 3.3. | PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, TIPOS Y CLIMA DE AULA | 26 |
| 3.3.1. | Aulas orientadas a la relación estructurada | 27 |
| 3.3.2. | Aulas orientadas a una competitividad desmesurada | 28 |
| 3.3.3. | Aulas orientadas a la organización y estabilidad | 29 |
| 3.3.4. | Aulas orientadas a la innovación | 30 |
| 3.3.5. | Aulas orientadas a la cooperación | 31 |
| 3.3.6. | Relación entre la práctica pedagógica y el clima de aula | 32 |
| 3.3.7. | Prácticas didáctico-pedagógicas que mejoran la convivencia y el clima de aula | 33 |
| 4. | METODOLOGÍA | 36 |
| 4.1. | Contexto | 36 |
| 4.2. | Diseño de la investigación | 36 |
| 4.3. | Participantes de la investigación | 37 |
| 4.4. | Métodos, técnicas e instrumentos de investigación | 40 |
| 4.4.1. | Métodos | 40 |
| 4.4.2. | Técnicas | 41 |
| 4.4.3. | Instrumentos | 41 |
| 4.5. | Recursos | 42 |
| 4.5.1. | Humanos | 42 |
| 4.5.2. | Institucionales | 43 |

| | | |
|--------|--|----|
| 4.5.3. | Materiales | 43 |
| 4.5.4 | Económicos | 43 |
| 4.6. | Procedimiento | 44 |
| 5. | INTERPRETACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS | 46 |
| 5.1. | Características del clima social del aula desde el criterio de estudiantes y profesores del cuarto año de educación básica | 46 |
| 5.2. | Características del clima social del aula desde el criterio de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica | 51 |
| 5.3. | Características del clima social del aula desde el criterio de estudiantes y profesores del décimo año de educación básica | 55 |
| 5.4. | Tipos de aula que se distinguen tomando en cuenta las actividades y estrategias didáctico-pedagógicas que tienen correlación positiva con el ambiente en el cual se desarrolla el aprendizaje de los estudiantes del cuarto, séptimo y décimo años de educación básica | 61 |
| 6. | CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 70 |
| 6.1. | Conclusiones | 70 |
| 6.2. | Recomendaciones | 73 |
| 7. | EXPERIENCIA Y PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN | 75 |
| 8. | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 82 |
| 9. | ANEXOS | 85 |

1. RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito conocer el clima y tipo de aulas en las que se desarrolla el proceso educativo de estudiantes y profesores del cuarto, séptimo y décimo años de educación básica de la Unidad Educativa “Balbina Moreno – Juan Manuel Ojeda Luna” de Gonzanamá a partir de la descripción de sus características, desde el criterio de estudiantes y profesores.

La población investigada estuvo compuesta por 55 estudiantes y 3 profesores a quienes se aplicó los cuestionarios de clima social escolar CES de Moos y Trickett, en su adaptación ecuatoriana, uno para cada sector.

A lo largo de la investigación se empleó los métodos analítico-sintético, inductivo-deductivo y estadístico; así como también técnicas de aprendizaje activo y la aplicación de los cuestionarios ya señalados.

Al finalizar el proceso investigativo se concluye que docentes y estudiantes difieren en su percepción del clima social de aula, valorado negativamente en las escalas de control, tareas y afiliación entre los educandos. Bajo estas condiciones, las aulas investigadas presentan rasgos comunes que las identifican con la cooperación, la relación estructurada y la innovación.

2. INTRODUCCIÓN

Alcanzar la calidad constituye uno de los grandes retos que enfrenta el sistema educativo actual y para lo cual se debe cumplir una serie de elementos claves que apuntarían directa e indirectamente a lograr la tan ansiada calidad educativa. Las debilidades que deben superarse para alcanzar este propósito son muchas y de manera especial se relacionan con aspectos como la elevación de tasas de escolarización en todos los niveles, la capacitación de los docentes, el mejoramiento de la infraestructura escolar, la rendición de cuentas, etc., el cumplimiento de todos estos aspectos permitirán el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje dentro de todos los establecimientos educativos de nuestro país

Sin embargo el diagnóstico y la detección de áreas críticas no son suficientes, puesto que la mayor dificultad consiste en adoptar decisiones acertadas para poner en marcha procesos y estrategias que hagan de la calidad educativa una realidad, en lugar de una utopía.

Si revisamos las experiencias que otros países de la región y del mundo vienen realizando y que apuntan en esta misma dirección, nos daremos cuenta de que el mayor empeño se ha puesto en la identificación de aquellos elementos clave que hacen de un sistema educativo, una institución y un aula de calidad.

Una de las líneas de investigación que se han desarrollado para este efecto, está relacionada con el factor clima, de aula o de centro. Dentro de este contexto cabe destacar los aportes realizados por Filp (1981), López, Neumann y Assaél (1983) y Pertierra Rodríguez (1989), entre otros. En ellos se aborda cuestiones relativas al clima social como determinante del bienestar de los alumnos, al ser considerado como un factor crucial que afecta su aprendizaje, rendimiento y desarrollo personal y social.

De ahí que al hablar de clima escolar, se está haciendo referencia directa a procesos de innovación y cambio para mejorar condiciones organizativas, de convivencia y gestión, que hagan posible la creación de un lugar favorable para aprender.

Efectivamente, en no pocas fuentes bibliográficas es posible encontrar la relación entre clima escolar y las condiciones que promueven el aprendizaje de los educandos, todos ellos señalan la importancia e impacto que tiene un ambiente positivo en el rendimiento escolar al motivar al alumno para aprender.

En consecuencia un clima escolar negativo, trae consigo una serie de dificultades de orden cognitivo y relacional – social, que impiden el logro de la tan ansiada calidad educativa.

En nuestro país, el Ministerio de Educación, a través del planteamiento de estándares de calidad, considera como uno de los factores fundamentales para lograr este fin, el desarrollo de acciones encaminadas a mejorar el clima del aula; sin embargo, aún está pendiente el planteamiento de estándares a nivel institucional, hecho que impide la realización de investigaciones en el ámbito nacional.

Por esta razón, la Universidad Técnica Particular de Loja, institución pionera en la investigación de la realidad educativa ecuatoriana, ha planteado a los egresados de la Escuela de Ciencias de la Educación, la realización de un proyecto investigativo que explora los tipos de aula y ambiente social en el proceso de aprendizaje de educación básica. Proyecto con alcance nacional y cuyo desarrollo proporcionará elementos claves para seguir profundizando y conociendo acerca de la realidad que viven los docentes y estudiantes dentro de las aulas, sus percepciones, las distintas formas de interrelación y los elementos socio-ambientales que inciden sobre ellas.

La información recopilada es relevante para la institución organizadora, como lo es también para las instituciones educativas investigadas, los docentes y estudiantes, puesto que los resultados obtenidos se constituirán en insumos válidos para orientar las decisiones organizativas y de intervención pedagógica que hagan posible el mejoramiento cualitativo de la labor educativa que vienen realizando.

El apoyo didáctico, metodológico y operativo que la Universidad Técnica Particular de Loja brinda a los egresados-investigadores, hace factible el desarrollo de un proyecto investigativo coherente, al que se añade el interés y motivación personal de la autora,

quien superando limitaciones ocasionadas por el tiempo, situaciones personales y recursos, logró cumplir con los objetivos propuestos.

De esta manera se logró describir las características del clima de aula desde el criterio de estudiantes y profesores; identificar el tipo de aulas que se distinguen, tomando en cuenta el ambiente en el que se desarrolla el proceso educativo; y sistematizar y describir la experiencia de investigación.

El logro de los objetivos planteados implicó el desarrollo de un proceso investigativo exploratorio – descriptivo que se apoyó en la lectura de fuentes bibliográficas, la recolección de información empírica y el criterio personal de la investigadora.

Parte sustancial del trabajo realizado lo constituye el apartado de conclusiones y recomendaciones. Las primeras detallan los aspectos más relevantes que caracterizan el clima social de aula, desde la perspectiva de docentes y estudiantes; mientras que en el segundo caso se plantea alternativas con sustento teórico y metodológico para resolver las cuestiones más apremiantes que afectan a la institución investigada.

De esta manera, se esboza al finalizar un perfil de propuesta, instrumento de gran relevancia que constituye el aporte de la investigadora en su deseo de contribuir al mejoramiento de las condiciones actuales que caracterizan el clima social de las aulas investigadas, los mismos que pueden ser retomados por los actores educativos para tomar decisiones pertinentes, sustentadas en un diagnóstico serio y medurado.

Los aspectos antes precisados dan cuenta de la trascendencia del trabajo investigativo presentado, el mismo que representa el esfuerzo de su autora por convertir a las aulas de las diferentes instituciones educativas en lugares seguros para aprender, en los que se construyan relaciones positivas, signadas por la justicia y respeto para promover una conducta social positiva con la implicación activa de toda la comunidad educativa.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. La escuela en el Ecuador

3.1.1. Concepto, características y elementos claves

La necesidad de educar es el origen de la escuela y la razón de ser de su desarrollo; por tanto la comprensión de la escuela debe hacerse desde su propia realidad y dentro de un subsistema escolar, que a su vez está íntimamente relacionado e influenciado por el sistema educativo y por un contexto social que los envuelve y estos elementos están subordinados a un objetivo común: potenciar el desarrollo de la persona y facilitar el proceso de socialización. (Carda, 2007)

Es por ello que Carda (2007) define a la escuela como una organización creada para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que a decir del autor la convierte en una organización compleja y multidimensional.

Una primera dimensión a la que el autor hace referencia es la **dimensión estructural**, que se manifiesta en su estructura organizativa en lo referente a equipos directivos, equipos docentes, coordinación docente, estructuras pedagógicas como planes, programas y proyectos.

A más de ella se presenta la **dimensión relacional**, que tiene que ver con las relaciones interpersonales cotidianas, que marcan el clima del centro.

Por otra parte la **dimensión de valores** se manifiesta en los valores explícitos, metas escolares y los valores que orientan el funcionamiento de la organización y que son compartidos por la mayoría de actores de la escuela.

El autor hace referencia también a una **dimensión del entorno**, que nace de la ubicación de las escuelas en un territorio, lo que las obliga a mantener interrelaciones con él (sociales, políticas, económicas) y con un entorno más específico (individuos, instituciones de apoyo).

A más de ésta existe también una **dimensión procesual**, expresada en los mecanismos y funcionamiento que hace que la escuela marche día a día y vaya mejorando su actividad para poder desarrollarse como organización.

Y finalmente la **dimensión cultural**, entendida como el conjunto de normas, creencias, sentimientos, que dan sentido y razón de ser como es el funcionamiento y organización de la escuela

Lo anteriormente dicho deja en claro que la escuela experimenta una serie de cambios y transformaciones con el intento de llegar a la escuela ideal, cambios que se dan no solo en cuanto a la modificación de contenidos y programas de estudio; sino más bien en torno a las actitudes por parte de maestros y alumnos.

Valero (2007) manifiesta al respecto que “la escuela no responde a su misión si se convierte en reproductora de lo ya descubierto, debe apuntar a objetivos mas ambiciosos con el afán de conocer al alumno para poder educarlo, desarrollar todas sus aptitudes, enseñarle a pensar, favorecer la adquisición de actitudes y valores que den sentido a la vida”.

Muñoz-Repiso (2003), indica que los proyectos de mejora de la escuela son algo mas que estrategias de cambio, ya que afectan condiciones internas y estructuras básicas y se centran en la construcción de una “cultura” positiva de mejora y las condiciones de esta cultura incluyen: una visión compartida, planificación conjunta, implicación de toda la comunidad, participación en la toma de decisiones, desarrollo profesional, adaptación de las estructuras organizativas y creatividad.

Según Stool y Fink (1996) citado por Muñoz-Repiso (2003) los conceptos teóricos fundamentales subyacentes en lo que se refiere a la mejora de la eficacia escolar son:

- “El contexto, que incluye tanto las características internas como las externas de la escuela (sistema educativo, condiciones socioeconómicas, etc.)
- Los fundamentos teóricos procedentes de la investigación sobre la eficacia escolar, que proporcionan la base científica sobre la que desarrollar un plan de mejora.

- El proceso de planificación del desarrollo escolar, que incluye de forma dinámica todos los actores de la comunidad educativa y todas las estructuras organizativas y de enseñanza aprendizaje, así como las relaciones entre ellos.
- El apoyo a los agentes sociales, porque la escuela no está sola en su medio sino que forma parte de un todo.
- Los resultados intermedios, constituidos por cambios en el profesorado, en las estructuras de la escuela, que son imprescindibles para la mejora.
- Los resultados de los alumnos, que son el objetivo final de la mejora de la escuela, y que consisten en una amplia gama de logros personales y sociales, duraderos, con valor añadido y centrados en la equidad”.

El logro de estos factores es una tarea que no compete únicamente a los docentes, sino que exige el trabajo conjunto de todos los integrantes de la comunidad educativa, pues de otra manera los resultados no son satisfactorios ni permanentes y terminan haciendo daño a una institución social tan antigua y frágil como lo es la escuela.

3.1.2. Factores de eficacia y calidad educativa

Para Murillo (2006), una escuela es eficaz, si consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias.

Por otra parte, Hernández, Herrera y otros (2005) señalan que del estudio de investigaciones sobre eficacia escolar en Latinoamérica realizadas en las últimas cuatro décadas se concluye que existen factores fundamentales para la eficacia educativa como son el clima del centro y del aula, el liderazgo, las metas compartidas, las altas expectativas, las metodologías y el trabajo en equipo del profesorado, sin embargo también se consideran elementos que están apareciendo frecuentemente en las investigaciones como factores de eficacia como son los recursos económicos y materiales y su gestión, mismos que se relacionan de manera directa con el rendimiento de los alumnos y por tanto, implicados directamente en la calidad educativa.

Al respecto, Murillo (2006), cita las siguientes características que a decir del autor están relacionadas directamente con la eficacia escolar:

- “Valor añadido como operacionalización de la eficacia. La eficacia sería el progreso de los alumnos teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación socio-económica y cultural de las familias.
- Equidad como un elemento básico en el concepto de eficacia. Un centro diferencialmente eficaz, en el sentido de que es “mejor” para unos alumnos que para otros, no es un centro eficaz sino un centro discriminatorio.
- Desarrollo integral de los alumnos como un objetivo irrenunciable de todo centro y todo sistema educativo. Eficacia no sólo implica valor añadido del rendimiento en lectura, comprensión o cálculo, también afecta a la felicidad de los alumnos, a su autoconcepto o a su actitud creativa y crítica.”

De ahí que para el autor existen los siguientes factores de eficacia escolar:

1. Sentido de comunidad, que hace referencia a la existencia de metas claras, compartidas y consensuadas por toda la comunidad escolar, dar sentido de fraternidad, solidaridad y equidad a las relaciones que se dan entre los estamentos e integrantes de la entidad y sobre todo comulgar ideales comunes.
2. Liderazgo educativo: Para Pont B., Nusche, D. Moorman H. (2009) el liderazgo educativo es la capacidad demostrada para dirigir, gestionar y supervisar el proceso de mejora escolar, mediante un entendimiento actual y crítico del proceso de aprendizaje y sus implicaciones para mejorar la enseñanza y aprendizaje de alta calidad en cada aula de la escuela.
3. Orientación hacia el aprendizaje, que puede ser operativizado en tres elementos diferentes: Enfoque claro hacia el dominio de materias básicas, altas expectativas sobre el rendimiento de los alumnos, el nivel del centro y sobre los docentes y mantenimiento y utilización de los registros del progreso de los alumnos.
4. Clima escolar y del aula, que tiene que ver con el tipo de relaciones que se desarrollan entre los miembros de una comunidad educativa y el tipo de ambiente que prevalece entre los alumnos de una clase.

5. Altas expectativas: en cuanto a la expectativa, el autor manifiesta que “se focalizan en las aspiraciones positivas de los docentes a los estudiantes, lo cual mejora la competencia y la autoestima de estos últimos, pero las altas expectativas no deben ir solo en ese sentido, sino que debe generarse en el directivo y en los docentes en las propias capacidades, y de las familias acerca de las capacidades de la dirección y los docentes, y de los alumnos en sus propias capacidades” (Murillo, 2006)
6. Calidad de currículo: que es considerado como factor de eficacia escolar, pues se lo considera como el elemento que marca la oportunidad de aprender, y se espera que tenga un enfoque claro, que tenga coordinación y secuenciación, en donde se relacionen metas con opciones curriculares y donde haya correspondencia entre niveles, grupos y docentes. (Murillo, 2006).
7. Organización del aula: puede entenderse desde dos enfoques: la distribución con respecto al espacio (respecto a la parte física. Ubicación de mesas, pizarra, sillas, alumnos, profesor) y organización con respecto a las normas, con la finalidad de minimizar y prevenir los conflictos del día a día.

3.1.3. Factores socio–ambientales e interpersonales en el centro escolar

Fernández (2006) manifiesta que: “Un centro escolar es un organismo vivo, dotado de movimiento, acciones, relaciones y desarrollo humano”, esto, a decir de la autora, es razón suficiente para que se generen situaciones de conflicto, situaciones que son parte normal del crecimiento de cualquier grupo social y del ser humano.

Los elementos exteriores a la escuela son decisivos en la formación de la personalidad de los alumnos, por lo tanto no son lejanos a las acciones que pueden generar dentro de la institución escolar, tal es el caso del contexto social, las características familiares y los medios de comunicación, entre otros; sin embargo, existen también factores internos o de contacto directo dentro de la escuela como las relaciones interpersonales y los rasgos personales de los grupos humanos que ahí conviven.

En lo que respecta a los **agentes exógenos**, Fernández (2006) aclara que la sociedad actual y la misma estructura social favorecen la creación de **contextos sociales** marcados por la pobreza e inequidad que ha generado un ambiente de agresividad,

delincuencia y actitudes antisociales en las que residen los niños y adolescentes y que en ocasiones actúan como desencadenantes de agresividad y conflictos dentro de las escuelas.

Se reconoce también la influencia de los **medios de comunicación**, generadores de mensajes mediáticos que impactan en la conciencia llegando a orientar la conducta y en muchos casos a deformar la realidad a través de situaciones de violencia que son presentadas como algo inmediato, cotidiano y frecuente para resolver conflictos y adquirir poder.

La **familia** como primer modelo de socialización de los niños y niñas, el sitio donde se desarrolla la personalidad del individuo y se nutren sus primeros afectos; suele ser también factor clave en la génesis de conductas agresivas que dificultan el desarrollo de individuos capaces de integrarse socialmente, en especial debido a la desestructuración de la familia, los malos tratos y el modelado violento, los métodos de crianza y la falta de afecto entre los cónyuges.

Por otra parte, la construcción del clima escolar depende también de los **agentes endógenos**, en los que priman las relaciones interpersonales y todo el complejo mundo de sentimientos, amistades y desencuentros que en ellas se producen.

Al respecto Fernández (2006) reconoce tres relaciones didácticas de importancia dentro del marco escolar, la relación profesor – profesor, profesor – alumno y alumno – alumno. En lo que respecta a la primera, la **relación profesor – profesor**, la autora señala que dentro de las instituciones educativas suelen presentarse algunos aspectos negativos para un clima escolar, tales como la existencia de grupos enfrentados, inconsistencias en su actuación frente a los alumnos, dificultades de trabajo en equipo, poca implicación en la toma de decisiones, falta de respeto a la valía personal y profesores que se sienten victimizados por el equipo directivo u otros compañeros con poder dentro de la escuela.

En cuanto a las relaciones **profesor – alumno**, suelen considerarse como el binomio fundamental en el que más casos de conflicto se presentan, en especial asociados a la disciplina, la instrucción de contenidos y la función educadora; sin embargo las

condiciones de instrucción y el desarrollo curricular establecen que es el docente quien debe adaptarse al tipo de alumnado con el que convive y no lo contrario, hecho que no siempre es bien aceptado por los docentes que defienden un modelo de educación tradicional en el que su función les confiere más poder.

Finalmente la **relación alumno – alumno**, es uno de los factores a los que se concede gran importancia, puesto que como manifiesta Melendo (1997), citado por Fernández (2006), la relación interpersonal con sus iguales, son los núcleos fundamentales alrededor de los que gira la percepción de la realidad de niños y jóvenes y desde los que se enfoca su conducta; razón por la cual el grupo se convierte en el campo de experiencias sociales a través del que se contempla el mundo.

Los aspectos expuestos dejan en claro que la convivencia dentro de los centros escolares implica a todos los miembros y por lo mismo debe ser tomada como un objetivo común del currículo, situación que obliga a revisar las formas de proceder en aspectos tan importantes como las relaciones interpersonales, el estilo de enseñanza, las normas de convivencia, la participación, la organización interna y sobre todos los valores que identifican a la comunidad educativa.

3.1.4. Estándares de calidad educativa

En el mes de diciembre de 2011, el Ministerio de Educación del Ecuador dio un primer paso con la formulación de estándares de calidad educativa, que representan los logros esperados de los actores del sistema educativo y las metas que se pretende alcanzar.

Así, a través de las características de los estándares propuestos se aspira a contar con una descripción observable y medible de logros o desempeños, que sean fáciles de comprender y se equiparen a los estándares internacionales, pero con aplicabilidad a la realidad ecuatoriana.

Desde esta perspectiva el logro de los estándares de calidad educativa presentan un desafío a los actores e instituciones del sistema, que se verán en la obligación de modificar lo que tradicionalmente han venido haciendo.

Según estudios citados por el ministerio de educación (Mourshed, Chijioke & Barber, 2010 y PISA, 2010), tener estándares públicos es una estrategia necesaria para el mejoramiento de los sistemas educativos.

Al respecto el ministerio de educación en su página web manifiesta que “los **estándares de gestión escolar** hacen referencia a los procesos de gestión y prácticas institucionales que contribuyen a que todos los estudiantes logren los resultados de aprendizaje esperados, a que los actores de la escuela se desarrollen profesionalmente, y a que la institución se aproxime a su funcionamiento ideal”.

Las características fundamentales de los estándares propuestos por el ministerio son las siguientes:

- Ser objetivos básicos comunes por lograr.
- Estar referidos a logros o desempeños observables y medibles.
- Ser fáciles de comprender y utilizar.
- Estar inspirados en ideales educativos.
- Estar basados en valores ecuatorianos y universales.
- Ser homologables con estándares internacionales pero aplicables a la realidad ecuatoriana, y
- Presentar un desafío para los actores e instituciones del sistema.

El modelo utilizado para la formulación de estándares para docentes y directivos incluye tres conceptos básicos, la dimensión, el estándar general y el estándar específico. El primero constituye el ámbito de acción o área de desarrollo de los docentes y directivos; mientras que el segundo considera sus conocimientos, habilidades y actitudes; finalmente el último concepto es un descriptor de la competencia que busca observar a un grado más concreto.

La siguiente tabla expone los estándares de calidad que hasta el momento han sido presentados a la sociedad civil:

Estándares de calidad educativa para docentes y directivos

| Modelo de estándar | Dimensión | Estándar general |
|--------------------|----------------------------|--|
| Desempeño docente | 1. Desarrollo curricular | 1.1. El docente conoce, comprende y tiene dominio del área de saber que enseña 1.2. El docente conoce, comprende y utiliza las principales teorías e investigaciones relacionadas con la enseñanza y su aprendizaje. 1.3. El docente conoce, comprende, implementa y gestiona el currículo nacional |
| | 2. Gestión del aprendizaje | 2.1. El docente planifica para el proceso de enseñanza – aprendizaje. 2.2. El docente crea un clima de aula adecuado para la enseñanza y el aprendizaje. 2.3. El docente actúa de forma interactiva con sus alumnos en el proceso de enseñanza – aprendizaje. 2.4. El docente evalúa, retroalimenta, informa y se informa de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. |
| Desempeño docente | 3. Desarrollo profesional | 3.1. El docente se mantiene actualizado respecto a los avances e investigaciones en la enseñanza de su área del saber. 3.2. El docente participa en forma colaborativa con otros miembros de la comunidad educativa. 3.3. El docente reflexiona antes, durante y después de su labor sobre el impacto de la misma en el aprendizaje de sus estudiantes. |
| | 4. Compromiso ético | 4.1. El docente tiene altas expectativas respecto del aprendizaje de todos los estudiantes. 4.2. El docente se compromete con la formación de sus estudiantes como seres humanos y ciudadanos en el marco del Buen Vivir. 4.3. El docente enseña con valores garantizando el ejercicio permanente de los derechos humanos. 4.4. El docente se compromete con el desarrollo de la comunidad más cercana. |
| | 1. Liderazgo | 1.1. Los directivos promueven la creación y el cumplimiento del PEI. 1.2. Los directivos generan altas expectativas entre los miembros de la comunidad educativa. |

| Modelo de estándar | Dimensión | Estándar general |
|---------------------|--|---|
| Desempeño directivo | | 1.3. Los directivos ejercen un liderazgo compartido y flexible. 1.4. Los directivos desarrollan un sistema de gestión de la información, evaluación y rendición social de cuentas. |
| | 2. Gestión pedagógica | 2.1. Los directivos gestionan el currículo 2.2. Los directivos garantizan que los planes educativos y programas sean de calidad y gestionan su implementación. 2.3. Los directivos organizan, orientan y lideran el trabajo técnico – pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes. |
| | 3. Gestión del talento humano y recursos | 3.1. Los directivos establecen condiciones institucionales apropiadas para el desarrollo integral del personal. 3.2. Los directivos gestionan la obtención y distribución de recursos y el control de gastos. 3.3. Los directivos promueven la optimización del uso y mantenimiento de los recursos. 3.4. Los directivos enmarcan su gestión en el cumplimiento de la normativa legal. 3.5. Los directivos demuestran en su gestión una sólida formación profesional. |
| Desempeño directivo | 4. Clima organizacional y convivencia escolar. | 4.1. Los directivos garantizan un ambiente de respeto, cultura de paz y compromiso con el PEI 4.2. Los directivos promueven la formación ciudadana e identidad nacional 4.3. Los directivos fortalecen lazos con la comunidad educativa. 4.4. Los directivos comprometen su labor a los principios y valores en el marco del Buen Vivir. |

Elaboración propia de la autora a partir de Ministerio de Educación (2011) Estándares de calidad educativa.

De todos los estándares planteados, aquéllos que guardan mayor relación con el tema de estudio pertenecen al modelo de desempeño directivo, en especial en la cuarta dimensión, pues en ella se hace referencia directa a la obligación que tienen los directivos de garantizar un clima organizacional favorable que haga posible el aprendizaje y la convivencia armónica de todos los actores educativos.

Sin embargo, no es posible que la creación del clima escolar sea responsabilidad de una sola persona o de unas pocas pues si bien “el equipo directivo juega un papel fundamental el impulsar un estilo de gestión más o menos participativa y al ser el elemento que da cohesión a la escuela” (Fernández, 2006); es necesario el apoyo de todos los miembros de la comunidad educativa, siendo por tanto la función de los directivos el liderazgo educativo, capaz de promover buenas relaciones humanas, buena gestión y capacidad para plantear, afrontar y resolver problemas de muy diversa índole.

Lograr este reto representa además un compromiso formal y público del estado para que las metas planteadas se logren progresivamente y con ello garantizar el derecho de todos los ciudadanos a adquirir conocimientos socialmente relevantes y útiles en espacios que favorezcan la amistad, los buenos sentimientos, la solidaridad, la tolerancia, etc., es decir facilitando la convivencia escolar y en otros ámbitos ciudadanos.

3.1.5. Planificación y ejecución de la convivencia en el aula

El surgimiento de situaciones conflictivas en el ámbito educativo supone abordar los incidentes, la problemática, el clima de aula o del centro escolar, desde diferentes ámbitos de actuación.

Tal y como manifiesta Fernández (2006) citando Rutter et al. (1979) “los estudios sobre escuelas eficaces correlacionan las variaciones de escuela a escuela dentro de un mismo contexto social con el **clima de centro**, la conciencia colectiva y cultura de dicha escuela”, lo que a decir de la autora implica la creación de un consenso ético asumido por todo el colectivo, a fin de generar procesos democráticos para llegar a acuerdos.

Con estos planteamientos se identifica además el Ministerio de Educación que amparado en la Constitución Política del Estado, la Ley Orgánica de Educación, el Código de la Niñez y Adolescencia y otras leyes afines, propone a las instituciones educativas la elaboración de un código de convivencia entendido como “un conjunto de principios, que enfocados en la Doctrina de la Protección Integral, orientan los

comportamientos personales y sociales en la búsqueda de una convivencia armónica en democracia” (Dirección Provincial de Educación de Loja, et al., 2009)

La elaboración de este instrumento busca facilitar el logro de consensos a través del diálogo, facilitando con ello el reconocimiento, abordaje y resolución de conflictos. De esta manera y según manifiesta también Fernández (2006), se hace especial hincapié en los procesos para llegar a un clima favorable al hacer explícita una “*convivencia intencionada*”.

Así, la elaboración del código de convivencia se identifica con una estrategia de intervención educativa que involucra varios ámbitos de actuación que se han de abordar por los propios agentes de la acción educativa, pues son ellos quienes conocen el centro escolar, sus necesidades y posibilidades de cambio para lograr una escuela con un clima satisfactorio.

Fernández (2006) reconoce la importancia del código de convivencia en la construcción del clima social cuando manifiesta que “sólo mencionar que la producción de normas de forma conjunta tiene un marcado carácter pacificador” siempre y cuando consideren como mínimo los siguientes aspectos:

- a. “Reflejar las necesidades, recursos y contexto en el que se van a desarrollar.
- b. Sustentarse en principios morales basados en los Derechos Humanos de igualdad y respeto de todos los seres humanos.
- c. Observar el carácter educativo dado el tipo de institución y sus peculiares Proyectos Educativos.
- d. Ajustarse a la normativa vigente sin excederse ni limitarse en su desarrollo.
- e. Expresarse en términos sencillos y comprensibles para la mayoría del alumnado, padres/madres y profesores” (Fernández, 2006).

Finalmente cabe destacar que participar en la elaboración de normas de convivencia es un proceso satisfactorio, pues el reconocerse en cualquiera de ellas, sus alternativas y propuestas de mejora supone para todos el establecimiento de una comunidad con las mismas metas.

3.2. Clima social

Las investigaciones realizadas en torno al clima social son recientes y en todas ellas se hace referencia a una multiplicidad de términos. Algunos autores lo llaman clima escolar, institucional, organizativo, de aprendizaje, etc., y muchas veces estas expresiones suelen emplearse de manera similar, lo que hace difícil elaborar una sola definición que incluya todas las variables que incluye.

Por lo tanto y según manifiestan Asencio y Fernández (1991) se trata de un concepto multidimensional y globalizador en el que inciden muchas variables y se combinan para definir un clima dotado de características específicas como la estructura organizativa, tamaño, formas de organización, estilo de liderazgo, cualidades de los miembros, comunidad, entre otras.

Con estas precisiones a continuación se define al clima social escolar, intentando abordar todas sus características.

3.2.1. Clima social escolar

La revisión de la literatura científica relacionada con el clima social escolar ofrece varios conceptos, entre los que se destaca los siguientes:

“El conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución, condicionante, a su vez, de los distintos productos educativos” (Fernández Díaz y Asencio, 1989)

“La percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales, en este caso, el colegio. La percepción del clima social incluye la percepción que tienen los individuos que forman parte del sistema escolar sobre las normas y creencias que caracterizan al clima escolar” (Arón y Milicic, 1999)

“La cualidad más duradera del contexto educativo que afecta el carácter y las actitudes de todos los implicados y se basa en la percepción colectiva de la naturaleza y el sentido de la escuela” (Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991)

“El clima escolar hace referencia a las percepciones subjetivas y al sistema de significados compartidos respecto a una situación concreta, que en el caso de la escuela se traduce en la percepción compartida que tienen los miembros de la escuela acerca de las características del contexto escolar y del aula” (Trickett y cols., 1993)

A partir de los conceptos planteados por los diferentes autores se puede ver en todos ellos características comunes como son la referencia a elementos estructurales, funcionales y personales de la institución y a la percepción subjetiva que hacen los miembros de la organización escolar.

Tomando en consideración estas características se podría decir que el clima social escolar es la apreciación que los miembros de la comunidad educativa tienen sobre las condiciones organizativas, de convivencia y gestión institucional que hacen posible la creación de un espacio social para potenciar el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades sociales de cada individuo.

Como ya se manifestó una de las características del clima escolar es la estructura de la organización, lo que a decir de Portela, A. (2003) incluye los elementos físicos (espacios, tiempos, instalaciones, materiales) y los elementos sociales (personas, posiciones que ocupan en la organización, unidades o grupos a los que pertenecen), lo que acaba siendo decisivo en la determinación del tipo de relaciones que se establecen entre tales elementos.

De manera más puntual Mena y Valdez (2008) se refieren a las características principales del clima organizacional a partir de los estudios efectuados por Rodríguez, 2004, Ostroff, Kinicky & Tamkins, 2003; Bris, 2000, entre otros. Dichas características son las siguientes:

- “Representa la personalidad de la organización.

- Tiene cierta permanencia en el tiempo, a pesar de experimentar cambios por situaciones circunstanciales.
- A pesar de lo anterior, es sumamente frágil. Es mucho más difícil crear un buen clima que destruirlo.
- Tiene un fuerte impacto sobre los comportamientos de los miembros de la organización. Un buen clima va a traer como consecuencia una mejor disposición de los individuos a participar, activa y eficientemente, en el desempeño de sus labores.
- Influye sobre el grado de compromiso e identificación de los miembros de la institución con ésta.
- Es afectado por los comportamientos y actitudes de los miembros de la organización y, a su vez, afecta dichos comportamientos y actitudes.
- Sobre él repercuten diferentes variables estructurales como estilo de dirección, sistemas de contratación y despidos, políticas, etc. Tal como en el punto anterior, el clima de la organización también puede afectar estas variables”.

El clima escolar facilita o dificulta los procesos de comunicación, la tarea educativa, la convivencia, es decir afecta a toda la organización; es por ello que cuando se logra un ambiente positivo en el que todos se sientan a gusto se puede inferir una actitud positiva en todos sus miembros, lo que se traducirá en logros a corto, mediano y largo plazo, ya que la acción reiterada y constante facilita la convivencia escolar y aproxima a la institución al logro de la calidad total.

3.2.2. Factores de influencia en el clima

En muchas investigaciones el clima escolar o institucional se analiza en relación con la eficacia escolar, la que se logra gracias a “una forma especial de ser, de pensar y de actuar” (Blanco, Aguerro et al., 2008); es decir el compromiso voluntario que adquieren los docentes y la comunidad escolar en su conjunto para configurar un buen clima escolar y de aula que haga posible el trabajo adecuado de los docentes y un entorno agradable para el aprendizaje.

Si bien la eficacia no se entiende como la suma aislada de sus factores, lograrla requiere la asistencia de todos ellos, por lo tanto la carencia o ineficacia de alguno,

origina como consecuencia serias crisis en la escuela e incluso el colapso de su funcionamiento.

Una de las investigaciones más recientes que aborda esta problemática fue auspiciada por OREALC / UNESCO, bajo la dirección de Blanco y colaboradores (2008), bajo el título *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y El Caribe*, en este estudio los autores citan investigaciones desarrolladas por Cotton, 1995; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995; Scheerens y Bosker, 1997; Murillo, 2005 y Townsend, 2007, en las que se identifica los siguientes factores asociados a la eficacia escolar:

- a. *Sentido de comunidad*: Una escuela eficaz formula sus objetivos educativos y toda la comunidad escolar los conoce y comparte, debido a que han participado en su construcción, lo que compromete a todos sus integrantes que sienten el centro como suyo y se esfuerzan por mejorarlo.
- b. *Clima escolar y de aula*: Existen buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar, no se detectan casos de maltrato, violencia, etc.; los integrantes se muestran contentos, se tratan cordialmente, es en pocas palabras una escuela feliz.
- c. *Dirección escolar*: Quien dirige la institución educativa es una persona comprometida con la escuela y ejerce una dirección colegiada en la que comparte información, decisiones y responsabilidades, se preocupa de lo pedagógico y de lo organizativo y cuenta con experiencia profesional y los conocimientos que garantizan un adecuado ejercicio de sus funciones.
- d. *Currículo de calidad*: Los docentes utilizan metodologías didácticas en las que se evidencia planificación, estructuración clara de las clases, variedad en las actividades, atención a la diversidad, utilización de recursos didácticos y una evaluación abierta que comunica sus resultados.
- e. *Gestión del tiempo*: En la institución se maximiza el tiempo de aprendizaje, se practica la puntualidad, se evita interrupciones y se flexibiliza los horarios para optimizar el tiempo.
- f. *Participación de la comunidad escolar*: Todos los miembros de la comunidad participan en forma activa en la vida del centro escolar, están implicados en su funcionamiento y organización y contribuyen en la toma de decisiones.

- g. *Desarrollo profesional de los docentes*: Los docentes siguen aprendiendo y mejorando sus conocimientos y habilidades, no se estancan y hace de la formación continua parte de la vida del centro escolar.
- h. *Altas expectativas*: Los docentes confían en las habilidades de los estudiantes y lo que éstos pueden hacer y se los dejan saber.
- i. *Instalaciones y recursos*: Las escuelas eficaces tienen instalaciones y recursos dignos que todos los miembros utilizan y cuidan. Los docentes se preocupan también por el aula, por cuidarla y decorarla para que sea más alegre y disponen para sus clases de recursos didácticos tecnológicos y tradicionales.

En conclusión se podría decir que todos los factores apuntan hacia la calidad y que en conjunto contribuyen a la creación de un clima social saludable para el logro de una escuela eficaz, en la que se consigue el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos (Murillo, 2005).

3.2.3. Clima social de aula: Concepto

Mena y Valdez (2008) manifiestan que dentro de toda organización existen percepciones de los actores referentes a distintos subsistemas, lo que hace que el clima social escolar esté compuesto por variados microclimas que protegen u obstaculizan el desarrollo de la organización.

Según las autoras, los microclimas “pueden ir desde pequeños grupos de amigos al interior de un curso hasta un curso completo dentro del nivel o algún grupo extraprogramático de la escuela” Mena y Valdez (2008). Ejemplos de estos últimos son los equipos deportivos, artísticos, agrupaciones religiosas, etc.

Ascorra, Arias y Graff (2003) definen al clima de aula como: “Una dimensión emergente de las relaciones que los alumnos y profesor/es establecen entre sí. Éste se constituiría en un proceso recursivo de interacciones entre los actores educacionales; en donde el actuar del alumno y el del profesor se despliega conforme a una serie de normas, hábitos comportamentales, rituales, prácticas sociales existentes en el contexto del aula; los cuales –a su vez son constituyentes de nuevos patrones socioafectivos de acción”

Por su parte, Márquez (2004) manifiesta que el clima de aula es: “El resultado o consecuencia de las actitudes de los estudiantes y su contexto social”.

Uria (1998), citado por Torrego et al. (2007) entiende al clima del aula como: “Las interacciones que se producen en el aula, [...] las claves de relación que establecen constituyendo un estilo más o menos permanente”

Mientras que Bonals y Sánchez – Cano (2007) proponen la siguiente definición: “Ambiente que se genera a partir de las reacciones que provoca la interacción de los elementos, personas y grupos, y los factores, ambientales, culturales, estructurales, presentes en la institución escolar”

Finalmente Moos et al (1975,1976,1979,1981), cuyas investigaciones fueron realizadas en ambientes hospitalarios, residencias estudiantiles, comunidades terapéuticas, centros de rehabilitación, centros psiquiátricos y prisiones norteamericanas, con el fin de analizar las modificaciones de conducta que se producen en las personas como resultado de los cambios en algunas dimensiones importantes en el clima social en el cual se desarrollan programas de tratamiento, define al clima de aula como el “agente de presión ambiental percibido por los alumnos (Martín, 2000).

Por lo tanto y tomando en consideración los conceptos expuestos se puede decir que el clima de aula es el ambiente que se genera en el aula como consecuencia de la interacción entre maestros y alumnos, ambiente que incide en los procesos educativos que se desarrollan dentro del aula y afecta a todos los aspectos que están implicados.

Algunos de los aspectos que se ven afectados por el clima de aula y que al mismo tiempo inciden en la configuración de un clima de aula específico son el profesor y su estilo de enseñanza, la materia, el método que el docente utiliza, el espacio del aula, la disponibilidad de recursos didácticos, entre otros, aspectos que identifican con los elementos curriculares.

Sin embargo, también existen otros, como los señalados por Martín (2000), a saber la comunicación, motivación, participación, confianza, planificación, liderazgo y

creatividad, todos los cuales configuran el clima de las organizaciones que aprenden, en este caso el aula.

Finalmente es preciso destacar que el clima social del aula es un concepto multidimensional y dinámico, elemento fundamental de la organización educativa de la que forma parte y que presenta a los actores educativos retos de calidad, innovación y mejora constante.

3.2.4. Características del clima de aula

La investigación dirigida por Moos y sus colegas pone de relieve las percepciones de los alumnos acerca de determinados aspectos del ambiente donde reciben la enseñanza, a las que mide en variables tales como el rendimiento académico, satisfacción, cohesión grupal, organización de la clase, etc. (Cassulo, Álvarez y Pasman, 1998).

Así, Moos identifica aspectos psicosociales del ambiente escolar que son significativos para los estudiantes y docentes, los mismos que le permitieron delinear tres tipos de variables:

- a. Variables vinculadas con aspectos afectivos de las interacciones entre alumnos y entre alumnos y docentes.
- b. Variables de mantenimiento y cambio que incluyen aspectos de normas y regulaciones de la clase y la innovación introducida por el profesor.
- c. Variables de crecimiento personal, conceptualizado en relación a funciones específicas del ambiente escolar.

El resultado de las entrevistas con los docentes y estudiantes, así como las observaciones realizadas, hicieron posible la formulación de un cuestionario cuyos ítems se constituyeron en indicadores de cada una de las cuatro dimensiones que constituyen la llamada Escala de Clima social Escolar (CES), desarrollada por R. Moos y e. Trickett (1974) cuyo objetivo fundamental según el autor es “la medida de las relaciones profesor – alumnos y alumno – alumno, así como el tipo de estructura organizativa de una aula” (Moos, & Trickett, 1989)

En cuanto a las dimensiones que la escala CES mide tenemos las siguientes:

1. Dimensión relacional o relaciones que evalúa el grado de implicación de los estudiantes en el ambiente, el alcance de su apoyo y ayuda hacia el otro y el grado de libertad de expresión. Es decir evalúa la medida en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Contiene como subescalas la implicación, afiliación y ayuda.
2. Dimensión de desarrollo personal o autorrealización, a través de la que se valora la importancia que se concede dentro de la clase a la realización de las tareas y a los temas de las materias. Sus subescalas son: tarea y competitividad,
3. Dimensión de estabilidad o del sistema de mantenimiento, que se utiliza para evaluar las actividades relativas al cumplimiento de los objetivos, el funcionamiento adecuado de la clase, su organización, la claridad y coherencia de la misma. Las subescalas que integran esta dimensión son: organización, claridad y control.
4. Dimensión del sistema de cambio que evalúa el grado existente de diversidad, novedad y variación razonables en las actividades que se desarrollan en la clase. Tiene una sola subescala que es la innovación.

En los siguientes apartados se describe brevemente cada una de las subescalas, información que fue adaptada del artículo escrito por Mikullic y Cassull (s.f.)

3.2.4.1. Implicación

Se define como el grado en que los alumnos atienden y se muestran interesados en las actividades de clase y participan en las discusiones. Por lo tanto mide el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias que facilitan la enseñanza-aprendizaje.

3.2.4.2. Afiliación

Es el grado de amistad entre los estudiantes que se ayudan mutuamente y se divierten trabajando juntos. Mide el nivel de amistad entre los alumnos y como se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.

3.2.4.3. Ayuda

Es el grado de interés, amistad y sinceridad que el profesor demuestra hacia sus alumnos y que se manifiesta en el grado de ayuda, preocupación, amistad y comunicación abierta, confianza en ellos e interés por sus ideas.

3.2.4.4. Tareas

Se concibe como la importancia que se otorga al cumplimiento del programa y a la terminación de las tareas programadas. Mide también el énfasis que pone el profesor en el temario de las materias.

3.2.4.5. Competitividad

Entendida como el grado en que se valora el esfuerzo y los logros personales. Determina por lo tanto el grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como la dificultad para obtenerlas.

3.2.4.6. Estabilidad

Evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma.

3.2.4.7. Organización

Es el grado de importancia que se atribuye al comportamiento en el trabajo en clase. Mide el grado de orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares.

3.2.4.8. Claridad

Se percibe en la claridad de las normas o énfasis en el establecimiento y cumplimiento de un conjunto de reglas en que los estudiantes conozcan las consecuencias que se

derivan en el caso de no seguirlas. Esta subescala también mide el grado en que el profesor es coherente con la normativa e incumplimientos.

3.2.4.9. Control

El grado en que el profesor se muestra estricto y severo en lo que se refiere al cumplimiento de las normas y la penalización de aquellos que no las practican, por lo tanto tiene en cuenta la complejidad de las normas y la dificultad para seguirlas.

3.2.4.10. Innovación

La medida en que los estudiantes contribuyen a diseñar actividades de clase, así como el grado en el que el profesor introduce actividades originales y variadas con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno.

3.2.4.11. Cooperación

Evalúa el grado de integración, interacción y participación activa en el aula para lograr un objetivo común de aprendizaje.

3.3. Prácticas pedagógicas, tipos y clima de aula

Para Díaz, M (s.f.) el término práctica pedagógica se utiliza para referirse a “los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela”.

Por sus características, resulta comprensible que el ejercicio de la práctica pedagógica requiere de un contexto en que interactúen varios individuos y que dentro del contexto del aula involucra de manera directa al docente y los estudiantes, “personas que se influyen recíprocamente mediante el intercambio mutuo de pensamientos, sentimientos y acciones” (García, Traver y Candela, 2001).

De este constante interactuar y comunicar surge el clima del aula, que es por lo tanto el resultado de un proceso de construcción conjunta cuyo análisis permitió a Moos (1987) definir seis tipos de ambientes de clase, de acuerdo con las dimensiones dominantes en los mismos y que se describen a continuación.

3.3.1. Aulas orientadas a la relación estructurada

Este tipo de aulas se caracterizan por la existencia de implicación, ayuda y afiliación, lo que hace que profesores y estudiantes estén integrados en la clase, se apoyen y ayuden entre sí.

“Las aulas agrupadas bajo esta denominación enfatizan la participación e interacción de los estudiantes. Se obtienen puntuaciones promedio relativamente altas en interés hacia la involucración y el soporte del profesor. Enfatizan también la organización, la claridad de normas y procedimientos y el número y grado de reglas que regulan la conducta discente” (Martínez, 1996).

Una de las características que de manera más constante se presentan en este tipo de aula tiene mucho que ver con el aspecto comunicativo como competencia transversal del docente, según la cual “el habla del docente es el vehículo que le sirve para relacionarse con sus estudiantes, para crear un clima emocional positivo en el aula, para explicar conceptos complejos, anécdotas, narraciones que despierten el interés y la curiosidad del alumnado; a través del habla, el docente ofrece una imagen determinada de sí mismo y de los estudiantes, ejerce como mediador ante posibles conflictos, demuestra su autoridad y capacidad de control, se aproxima al alumnado y se interesa por él”. (Castella, Comelles, Cross y Vilá; 2007)

Este planteamiento se puede corroborar a partir de la propuesta de Castella y colaboradores (2007) quienes citan los estudios de Ibáñez (2002) en un estudio realizado a más de mil estudiantes chilenos de educación básica, los que manifestaron que “*la calidad de sus relaciones interpersonales con los docentes y su percepción sobre las características personales de éstos*” fue lo que mayor impacto tuvo entre ellos, y no tanto el contenido o la materia de estudio.

Bien se puede afirmar entonces que la eficacia de la labor docente requiere a más de una sólida formación disciplinar y didáctica, una buena gestión de la comunicación en el aula, cualidades capaces de incidir en la construcción de conocimientos, la organización de la interacción en el aula y en consecuencia crear un clima propicio para el aprendizaje.

3.3.2. Aulas orientadas a una competitividad desmesurada

Este tipo de aulas es la antítesis del anterior puesto que en ellas hay pocas reglas y énfasis en las relaciones. A más de ello no se concede mayor importancia a la innovación. “La clave en este tipo de clima de aula está en la competitividad, más incluso que en el control que se puede ejercer” (Navas y Marhuenda; 2000).

Al contrario de las anteriores, estas clases enfatizan exageradamente la orientación a las tareas y la competición, mientras que se encuentran por debajo de la media en las dimensiones relacionales y de organización, claridad, control e innovación (García, 2001)

Al respecto Pujolás (2008) manifiesta que en este tipo de aulas “sólo en contadas ocasiones los alumnos trabajan en común y el aprendizaje se considera básicamente una función estrictamente individual. Muchas veces los alumnos se ven obligados a competir con sus compañeros para alcanzar los escasos premios o puestos de privilegio y, en muchos casos, la ayuda mutua es penalizada por el profesor y debe llevarse a cabo en la más absoluta clandestinidad”.

Para explicar la estructura de una actividad de clase individualista o competitiva, Coll (1984), citado por Pujolás (2008) manifiesta que en este tipo de aulas “las relaciones que se establecen entre los alumnos en el transcurso de las actividades de aprendizaje tienen una influencia secundaria, cuando no indeseable o molesta, sobre el rendimiento escolar”, y, por otra parte, “una concepción de la enseñanza que contempla al profesor como agente educativo por excelencia encargado de transmitir el conocimiento y al alumno como receptáculo más o menos activo de la acción transmisora del profesor”.

El desarrollo de las tareas académicas dentro de esta perspectiva crea un clima poco propicio para la colaboración y pone de manifiesto la tendencia social imperante que dicta que el éxito académico personal exige el fracaso de otros, lo que no tiene nada que ver con el proceso de aprendizaje y mucho menos con el desarrollo personal o la consolidación de auténticos lazos humanos.

3.3.3. Aulas orientadas a la organización y estabilidad

Las prácticas pedagógicas que se dan en este tipo de aula se identifican con las clases orientadas al control, de la tipología propuesta por Moos (1987), en estas clases “hay mucho control, que compensa la falta de apoyo entre los alumnos así como también falta el apoyo del profesor a los alumnos” (Navas y Marhuenda; 2000).

En estas condiciones los estudiantes sienten la falta de relaciones de apoyo, pero también poco énfasis en la orientación a la tarea, puesto que el control de la clase y la disciplina son elementos importantes para garantizar unas condiciones adecuadas de enseñanza y aprendizaje, lo que reduce las tareas a la instrucción a fin de evitar comportamientos que perturben al grupo.

A decir de Martínez (1996) “los docentes que favorecen este tipo de ambientes consideran que la disciplina es un objetivo a conseguir independientemente de los logros que cada alumno ha de alcanzar, por lo que priman el orden por encima de los logros”.

Para Edwards (2006) la comunidad educativa habla mucho de enseñar a los niños y jóvenes para que sean más responsables, lo que en palabras del autor significa “terminar los trabajos a tiempo y en realizar otras tareas indicadas por el profesor”.

Bajo estos criterios los estudiantes considerados como responsables y maduros son los que cumplen exactamente con las expectativas del docente, lo que deja a los estudiantes pocas oportunidades de autorregularse a sí mismos y en consecuencia de tomar decisiones, tomando como pretexto la idea de que los niños no son capaces de gobernarse a sí mismos.

3.3.4. Aulas orientadas a la innovación

Las aulas que responden a esta tipología sitúan el énfasis en la innovación y las dimensiones de relación (Martínez, 1996), aunque del lado contrario suelen mostrar poca orientación a la tarea y falta de claridad en las metas y procedimientos de la clase, lo que a su vez redundaría en bajos niveles de control del profesor.

En estas aulas “los estudiantes perciben de forma moderada pero sustancial el énfasis en las interacciones alumno – alumno, y en la variedad y cambio de las actividades del aula” (Navas y Marhuenda, 2000).

La innovación se identifica con la creatividad, entendida ésta última como “una actividad cognoscitiva que da por resultado una forma novedosa de considerar o resolver un problema (Solso, 1991), de ahí que muchas personas están de acuerdo con que la creatividad es una cualidad deseable y la educación se debe preocupar por hacer florecer estas potencialidades en los alumnos.

Para Bernabeu y Goldstein (2009), “la creatividad depende de la interacción entre el individuo y su entorno”, por ende, el contexto del aula desempeña un papel fundamental para determinar si los estudiantes hacen uso o no de su potencial creativo.

Se requiere pues que este tipo de aulas desarrollen entornos creativos que favorezcan los sentimientos de confianza y apoyo, que fomenten la libertad de acción y el autocontrol, permitiendo variedad de contextos para aplicar viejos conocimientos a nuevas habilidades, es decir equilibrando desafío y habilidades para favorecer un aprendizaje creativo (Bernabeu y Goldstein, 2009).

De ahí que para que un aula orientada a la innovación tenga éxito, los docentes deben tener cuidado para equilibrar las actividades y tareas propuestas, no solo para que presenten un desafío a los estudiantes, sino que además han de acompañarles en la solución del problema, prestando apoyo y supervisando el control.

3.3.5. Aulas orientadas a la cooperación

A partir de la tipología propuesta por Moos, las aulas orientadas a la cooperación podrían identificarse con una orientación del aula hacia una competición apoyada (García y otros, 2001), la que surge en un contexto en el que los estudiantes se relacionan de modo positivo, es decir se ayudan en sus tareas y se divierten trabajando juntos. Estas aulas, a decir del autor enfatizan la organización y claridad, pero no así el control del profesor.

De esta manera las aulas cooperativas se asemejan a las de relación estructurada, aunque su orientación resulta superior en cuanto al énfasis en la tarea y la competición, pero inferiores en el control del profesor.

Organizar una clase de forma cooperativa no es fácil y supone convertir al grupo en una “comunidad de aprendizaje” (Pujolás, 2008), esto se logra cuando se interesan unos por otros, lo que los lleva a dejar de ser sujetos pasivos y los convierte en protagonistas, personas y ciudadanos.

La mayor parte de autores que han escrito sobre el aprendizaje cooperativo coinciden en manifestar que este tipo de aulas se caracteriza por el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos (de 3 a 5 personas), con la finalidad de aprovechar al máximo la interacción entre ellos, siendo además una característica fundamental la heterogeneidad en todos los sentidos (género, rendimiento, cultura, etc.).

Pero las cosas no terminan ahí, sino que además “en una clase organizada de forma cooperativa hay también un trasfondo de solidaridad, de compromiso personal y grupal y de respeto, que hace que un alumno o una alumna no se sienta del todo satisfecho si sus compañeros no consiguen tirar hacia adelante” (Pujolás, 2008).

Esta filosofía hace que los intereses sean comunes entre los miembros de cada equipo y los de la clase, lo que hace distinto al aprendizaje cooperativo del individual y competitivo.

3.3.6. Relación entre la práctica pedagógica y el clima de aula

Para Pujolás (2008), “el clima o ambiente de la clase es un concepto impreciso al que se atribuyen múltiples significados en función de cuál sea el enfoque teórico desde el que se contempla.

Si consideramos que en todas las clases siempre se pondrá de manifiesto rasgos que evidencia la gran cantidad de acontecimientos que en ella ocurren, entonces es fácil comprender que todos ellos contribuyen a explicar la complejidad de una clase y en definitiva a determinar el tipo de ambiente que en ella se crea.

De ahí que para Marchena (2005) citado por Pujolás (2008), el ambiente de una clase está supeditado a la gestión de la misma, entendiendo por gestión las acciones y estrategias que utiliza el profesorado para superar los problemas que surgen en una clase, tales como: organización del espacio, dictado de normas, llamado de atención, amonestaciones, etc.

Según como se desarrollen estas y otras acciones, se irá configurando el ambiente de una clase determinada y, a la vez, se irá posibilitando un escenario adecuado para realizar dentro del aula las tareas y actividades pendientes.

En no pocas ocasiones los docentes manifiestan que la mediación pedagógica que realizan es poco efectiva por cuanto durante las clases los estudiantes manifiestan “conductas disruptivas”, es decir conductas inapropiadas que molestan a los docentes y les producen una grave dificultad para proseguir con la clase al distorsionar el clima del aula.

Tradicionalmente los docentes acusan de estos problemas al estudiantado, sin embargo, es necesario que tengamos en cuenta que “el papel del profesor en el control y gestión de los aspectos que interfieren en el clima es básico, ya que es el que organiza y supervisa el funcionamiento de lo que ocurre en el aula” (Marchena y Moya, 2005).

Lograr un clima de aula adecuado es muy complejo, el estilo del docente y las estrategias que emplee pueden favorecer o entorpecer el trabajo escolar y las relaciones con los educandos.

Ante esta perspectiva autores como Abad (2010) defienden la idea de instaurar un “liderazgo compartido”, lo que permitirá transformar no solo el aula, sino el centro educativo en un lugar de aprendizaje democrático, de conocimiento y de impulso a las personas.

Hacer de estos principios una realidad exige una verdadera gestión de la convivencia en todos los niveles y modificar ciertas prácticas que no refuerzan los procesos de organización y participación y en consecuencia no contribuyen a mejorar el clima relacional dentro del aula y del centro educativo.

3.3.7. Prácticas didáctico-pedagógicas que mejoran la convivencia y el clima de aula.

La educación es una constante interacción social que tiene lugar en una serie de ambientes escolarizados y no escolarizados, siendo esto cierto, entonces debe aclararse que los procesos que ahí ocurren deben ser organizados, afín de que tengan como consecuencia directa el aprendizaje, pero también el desarrollo personal del individuo.

Lamentablemente, como ya se ha venido planteando, muchas de nuestras instituciones educativas todavía consideran que el aprendizaje es un proceso que está alejado de otras cuestiones sociales, lo que ha creado el espejismo de que es posible un aprendizaje individualizado y descontextualizado donde colaborar o interactuar con otros no está permitido.

Frente a estos planteamientos se abre una nueva perspectiva de aprendizaje que favorece la cooperación desde un enfoque sociocultural en la cual “no se busca entender la interacción social como un aspecto no manifiesto en el proceso de aprendizaje, ni tampoco un aspecto accesorio o secundario del mismo, sino todo lo contrario, se trata de distinguir a la interacción social como parte de una misma

explicación sobre su desarrollo. Los procesos internos (el aprendizaje) no son sino una extensión de los procesos externos, de la interacción social” (Suárez, 2010)

Con estos antecedentes, entonces ¿cuál sería la tarea del docente?, interrogante cuya respuesta implica una postura pedagógica definida en la cual la práctica docente se convierta en una práctica social que estructure y gestione la interacción educativa y al mismo tiempo potencie el aprendizaje.

Para Suárez (2010) “la tarea docente consiste, pues, en percibir y proponer, a partir de los marcos de comprensión de la interacción social, aquellas opciones relacionales apropiadas –condiciones intersubjetivas– para potenciar los procesos de internalización”.

Esta nueva concepción de la tarea docente da paso al aprendizaje cooperativo, entendido como sistema de acción pedagógica que acepta la cooperación en el aula al asumir que la presencia del otro no impide el aprendizaje, sino más bien representa una oportunidad para el progreso.

Efectivamente, una clase planteada bajo una interacción cooperativa cambia en la forma de representar y estructurar la interrelación entre estudiantes que pasa a ser de individual o competitiva a recíproca, asegurando la vía del trabajo en equipo para afianzar el aprendizaje de todos, integrando esfuerzos y compartiendo los logros.

En el aprendizaje cooperativo, el docente se apropia de un paradigma de enseñanza – aprendizaje altamente estructurado en torno a las tareas y actividades, que se realizarán en todo momento con la asistencia del docente que las organiza.

Suárez (2010) señala además que los procesos cooperativos comparten también la autoridad entre los estudiantes, que de esta manera aceptan la total responsabilidad de las acciones en grupo.

Para aclarar la concepción del aprendizaje cooperativo, el mismo autor lo caracteriza de la siguiente manera:

1. “El aprendizaje cooperativo supone una base teórica que arroja una concepción sobre la interacción para el desarrollo del aprendizaje.
2. El aprendizaje cooperativo es un sistema de acción pedagógico propuesto desde la enseñanza, es decir, son procedimientos estructurados por el docente para favorecer la interacción en torno a metas compartidas de aprendizaje (y esto lo diferencia de la colaboración).
3. El aprendizaje cooperativo, como forma de organización didáctica, propone la interacción entre los estudiantes como condición social de aprendizaje. Nadie puede aprender por otro, pero la cooperación puede generar situaciones provechosas para ello.
4. El aprendizaje cooperativo se organiza en equipos reducidos de estudiantes – preferimos hablar de equipos más que de grupos– que interactuando recíprocamente tienen como meta el desarrollo del aprendizaje de todos y cada uno de sus miembros.
5. El aprendizaje cooperativo implica una base axiológica asociada a la ética de la participación, la atención a la heterogeneidad y la ayuda mutua”.

Entender el aprendizaje desde esta perspectiva implica a su vez una mejora de la convivencia, dado que el aprendizaje es un proceso social y emocional, de ahí que se deba educar en la libertad individual, pero también en el compromiso social.

Para finalizar bien se puede afirmar que gestionar una convivencia participativa exige la creación de equipos de trabajo que compartan las responsabilidades y un proyecto común.

4. METODOLOGÍA

4.1. Contexto

La realización del presente estudio tuvo por escenario investigativo la Unidad Educativa Balbina Moreno – Juan Manuel Ojeda Luna y de manera específica el cuarto, séptimo y décimo años de educación básica del centro escolar Balbina Moreno.

El centro educativo investigado está ubicado en el sector urbano de la cabecera cantonal de Gonzanamá, perteneciente a la provincia de Loja.

La institución es de sostenimiento fiscomisional y está regentada por las Hermanas Dominicanas de la Enseñanza de la Inmaculada Concepción, en la persona de la Hna. Rocío Bravo, rectora del colegio “Balbina Moreno” y la Hna. Maritza Salazar, directora de la escuela “Balbina Moreno”

4.2. Diseño de la investigación

La investigación realizada es de tipo exploratorio y descriptivo, pues a través de ella se explica y caracteriza la realidad de los tipos de aula y el clima en el que se desarrolla el proceso educativo; proceso que hizo posible conocer el problema de estudio tal como se presenta en la realidad investigada.

En consecuencia, el estudio realizado presenta las siguientes características:

- No experimental porque se realizó la observación de los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos.
- Transeccional porque se recopiló datos en un momento único.
- Exploratorio porque se trata de una exploración inicial en un momento específico.
- Descriptivo porque se indagó la incidencia de las modalidades o niveles de las diferentes variables en una población determinada.

4.3. Participantes de la investigación

La población investigada y que pertenece al centro educativo antes mencionado, estuvo conformada por 55 estudiantes y 3 docentes del cuarto, séptimo y décimo años de educación básica. La tabla 1, ofrece información estadística relacionada con la distribución porcentual del grupo de estudiantes:

Tabla 1:

Distribución de la población de estudiantes por año de educación básica

| Opción | Frecuencia | % |
|---------------------------------|-------------------|----------|
| Cuarto año de educación básica | 16 | 29,09 |
| Séptimo año de educación básica | 21 | 38,18 |
| Décimo año de educación básica | 18 | 32,73 |
| Total | 55 | 100,00 |

Fuente: Elaboración personal de la autora a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario CES de Moos y Trickett para estudiantes.

En lo que respecta a los docentes, la aplicación del cuestionario respectivo permitió conocer que del total de profesores investigados el 33,3% es de sexo masculino, mientras que el 66,7% restante pertenece al sexo femenino.

En cuanto a la edad de los docentes, se conoció que varía desde los 43 años para el docente de cuarto año, 40 para el docente de séptimo año y 51 para el de décimo año; información que hace suponer que los docentes investigados poseen ya un tiempo de experiencia profesional no menor a 20 años, lo que efectivamente se comprobó en dos de los casos investigados, de manera más exacta en los maestros del cuarto y décimo años que indicaron 20 y 30 años de experiencia, respectivamente; no así la maestra de séptimo año cuya experiencia profesional de 7 años denota una incorporación reciente a la labor educativa.

Se indagó también con respecto al nivel de estudio de los docentes participantes, quienes a través del cuestionario aplicado dieron a conocer que el 33,3% tiene título

de licenciado, equivalente al tercer nivel académico, y el 66,6% posee un título de cuarto nivel o postgrado.

Cabe señalar además que el centro escolar investigado es de carácter mixto y que entre los estudiantes de los años investigados predomina el sexo femenino, tal y como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 2:
Distribución de la población de estudiantes por sexo

| Opción | Frecuencia | % |
|--------|------------|--------|
| Niña | 33 | 60,00 |
| Niño | 22 | 40,00 |
| Total | 55 | 100,00 |

Fuente: Elaboración personal de la autora a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario CES de Moos y Trickett para estudiantes.

En cuanto a la edad de los estudiantes investigados, se conoció que varía desde los siete hasta los dieciséis años, encontrándose el mayor porcentaje (38,18%) en un rango de 11 a 12 años, seguido del 27,27% que tiene una edad de 13 a 14 años, porcentajes que coinciden con la edad esperada para cada grupo investigado, tal y como se observa en la tabla 3:

Tabla 3:
Distribución de la población de estudiantes por edad

| Opción | Frecuencia | % |
|--------------|------------|--------|
| 7 – 8 años | 8 | 14,55 |
| 9 – 10 años | 8 | 14,55 |
| 11 – 12 años | 21 | 38,18 |
| 13 – 14 años | 15 | 27,27 |
| 15 – 16 años | 3 | 5,45 |
| Total | 55 | 100,00 |

Fuente: Elaboración personal de la autora a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario CES de Moos y Trickett para estudiantes.

En lo que respecta al ambiente familiar, las preguntas realizadas pusieron en evidencia que aproximadamente la mitad de los estudiantes que participaron en el estudio vive solamente con uno de los padres, siendo las principales razones las siguientes:

Tabla 4:
Razones por las que los estudiantes viven con un solo progenitor

| Opción | Frecuencia | % |
|---------------------|------------|--------|
| Vive en otro país | 10 | 18,18 |
| Vive en otra ciudad | 9 | 16,36 |
| Falleció | 3 | 5,45 |
| Divorciado | 1 | 1,82 |
| Desconozco | 4 | 7,27 |
| No contesta | 28 | 50,91 |
| Total | 55 | 100,00 |

Fuente: Elaboración personal de la autora a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario CES de Moos y Trickett para estudiantes.

La incidencia de la familia en el desarrollo social del menor es un hecho que todos los docentes reconocen, pero además insisten en que su apoyo es esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que cuando los hijos cuentan con la ayuda de los padres, el aprendizaje se ve potenciado, es por ello que se indagó entre la población de estudiantes encuestados, acerca de quién o quiénes les ayudan y revisan las tareas escolares, interrogante a la que respondieron de la siguiente manera:

Tabla 5:
Persona que ayuda o revisa los deberes en casa

| Opción | Frecuencia | % |
|-------------|------------|--------|
| Papá | 7 | 12,73 |
| Mamá | 25 | 45,45 |
| Abuelo/a | 1 | 1,82 |
| Hermano/a | 7 | 12,73 |
| Tío/a | 3 | 5,45 |
| Primo/a | 1 | 1,82 |
| Amigo/a | 0 | 0,00 |
| Tú mismo/a | 10 | 18,18 |
| No contesta | 1 | 1,82 |
| Total | 55 | 100,00 |

Fuente: Elaboración personal de la autora a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario CES de Moos y Trickett para estudiantes.

Las respuestas señaladas por los estudiantes demuestran que en la mayor parte de casos investigados, la ayuda o revisión de tareas proviene de la madre (45,45%), el mismo estudiante (18,18%) y el padre o hermanos (12,73%).

Finalmente en lo que respecta al nivel de escolaridad de los padres, la información recopilada es la siguiente:

Tabla 6:
Nivel de escolaridad de los padres

| Opción | Madre | | Padre | |
|-------------|------------|--------|------------|--------|
| | Frecuencia | % | Frecuencia | % |
| Escuela | 13 | 23,64 | 13 | 23,64 |
| Colegio | 24 | 43,64 | 17 | 30,91 |
| Universidad | 18 | 32,73 | 17 | 30,91 |
| No contesta | 0 | 0,00 | 8 | 14,55 |
| Total | 55 | 100,00 | 55 | 100,00 |

Fuente: Elaboración personal de la autora a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario CES de Moos y Trickett para estudiantes.

Con estos datos queda establecido el marco socio demográfico que caracteriza a la población de estudio, aspectos que configuran el ambiente social y personal del que proceden los estudiantes investigados, y que sin duda incide en las percepciones de los alumnos con respecto del ambiente en el que reciben la enseñanza y el clima de aula.

4.4. Métodos, técnica e instrumentos de investigación

4.4.1. Métodos

Los métodos empleados y que guardan mayor consistencia con el tipo de estudio realizado son el analítico – sintético, inductivo – deductivo y estadístico; los mismos que fueron empleados a lo largo de cada uno de los pasos del proceso investigativo.

El método analítico sintético fue empleado en la desestructuración y posterior explicación del objeto de estudio en todas sus partes, así como también en la reconstrucción de las partes para alcanzar una visión de unidad.

El método inductivo – deductivo hizo posible una configuración y generalización lógica de los datos empíricos que se obtuvieron durante la investigación de campo.

Finalmente el método estadístico hizo factible la organización de la información recopilada a través de la aplicación de los instrumentos de investigación, facilitando con ello los procesos de validez y confiabilidad de los resultados.

4.4.2. Técnicas

A lo largo del desarrollo del proceso investigativo se utilizó técnicas para la recolección y análisis de la información teórica y empírica, en especial las siguientes:

La lectura como medio importante para conocer, analizar y seleccionar los aportes teóricos de los diferentes autores y que guardan relación con el clima y tipos de aula.

Como técnicas de estudio se utilizaron los mapas conceptuales y organizadores gráficos, cuya elaboración facilitó los procesos de comprensión y síntesis de los apoyos teórico – conceptuales.

La técnica de recolección de la información empírica que se utilizó durante la investigación de campo es la encuesta, cuya ejecución se apoyó en la aplicación de un cuestionario con preguntas concretas acerca de las variables del clima de aula.

4.4.3. Instrumentos

Los instrumentos empleados para la presente investigación son los siguientes:

- Cuestionario de clima social escolar CES de Moos y Trickett, adaptación ecuatoriana para profesores.

- Cuestionario de clima social escolar CES de Moos y Trikcett,, adaptación ecuatoriana para estudiantes.

Los cuestionarios aplicados cuentan con 134 ítems que abordan las subescalas comprendidas dentro de la dimensión relacional, de autorrealización, estabilidad, cambio y cooperación, cuyo propósito fundamental es medir las relaciones profesor – alumno y alumno – alumno, así como el tipo de estructura organizativa de un aula, desde los planteamientos realizados por los autores del cuestionario.

La utilización de estos instrumentos hizo posible una rápida tabulación, interpretación y análisis de la información recopilada sobre las variables clima de aula y de esta manera lograr la descripción de los resultados del estudio.

Finalmente, durante la realización del estudio se utilizó el computador y a través de éste, la consulta en la internet, como medios tecnológicos de gran trascendencia, puesto que mucha de la información teórica que existe sobre el tema investigado se obtuvo a través de la consulta en páginas web especializadas (revistas de investigación, libros en red, artículos, etc.), situación que demandó el uso intensivo de estos medios, así como también durante la redacción del informe de investigación.

4.5. Recursos

El proceso investigativo desarrollado se apoyó en la disponibilidad de los siguientes recursos:

4.5.1. Humanos

- Alumna investigadora: Silvana Cecibel Zorrilla Pacheco
- Director del trabajo de fin de carrera: Mgs. Carlos Correa Jaramillo
- 16 estudiantes del cuarto año de educación básica de la Escuela Fiscomisional Balbina Moreno del cantón Gonzanamá.
- 21 estudiantes del séptimo año de educación básica de la Escuela Fiscomisional Balbina Moreno del cantón Gonzanamá.

- 18 estudiantes del décimo año de educación básica del Colegio Balbina Moreno del cantón Gonzanamá.
- 3 profesores que laboran en el cuarto, séptimo y décimo años de educación básica de la Unidad Educativa Balbina Moreno – Juan Manuel Ojeda Luna del cantón Gonzanamá.

4.5.2. Institucionales

- Equipo planificador de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Técnica Particular de Loja.
- Unidad Educativa Balbina Moreno – Juan Manuel Ojeda Luna.

4.5.3. Materiales

- Fotocopias de los instrumentos de investigación en cantidad suficiente para toda la población investigada.
- Guía para el desarrollo del proyecto
- Bibliografía relacionada con el tema investigado
- Cámara fotográfica
- Computador con conexión a internet
- Memoria extraíble
- Material de escritorio

4.5.4. Económicos

| | |
|-----------------------------|------------------|
| Servicio de fotocopiado | \$ 20,00 |
| Adquisición de bibliografía | \$ 100,00 |
| Consultas en la Internet | \$ 20,00 |
| Levantamiento de texto | \$ 60,00 |
| Movilización | \$ 20,00 |
| Varios | \$ 25,00 |
| Total | \$ 245,00 |

4.6. Procedimiento

El desarrollo del presente trabajo investigativo se inició con la búsqueda del contexto de investigación, es decir la selección de un centro educativo con las características requeridas para el estudio y que en este caso fue la Unidad Educativa Balbina Moreno – Juan Manuel Ojeda Luna de Gonzanamá.

Una vez seleccionado el contexto, se realizó una entrevista con los directivos institucionales, espacio que fue aprovechado para solicitar una autorización de ingreso al centro educativo para el desarrollo del estudio en cuestión.

Cabe señalar que desde el primer momento se contó con todo el apoyo de los directivos institucionales, así como también de los señores profesores y estudiantes que participaron en el estudio; situación que hizo posible la correcta aplicación de los instrumentos de investigación en las fechas y horas acordadas, sin que se presentaran inconvenientes.

Parte sustancial del trabajo realizado fue el tratamiento de la información recopilada durante la investigación de campo, el mismo que se inició con la codificación de los instrumentos, es decir la asignación de un número que identificó a cada uno de los investigados y que más adelante hizo posible su correcta tabulación con el uso de la plantilla electrónica elaborada por el equipo planificador de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Técnica Particular de Loja.

A la par de este proceso se inició la revisión bibliográfica de las categorías de análisis sustentadas en el marco teórico del informe, instancia que posibilitó la construcción de un marco de referencia sustentado en el conocimiento científico, con el cual fue posible observar, describir y explicar la realidad investigada.

Para este efecto se realizó la lectura comprensiva de artículos científicos, reportes de investigación y demás fuentes bibliográficas, impresas y virtuales, de las que se pudo obtener información válida que sustentó la redacción del marco teórico y posteriormente el análisis y discusión de resultados.

Siguiendo este procedimiento, durante el análisis y discusión de resultados fue posible relacionar de manera coherente el sustento teórico, los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos de investigación y la experiencia – aporte personal de la investigadora para dar lectura a las tablas y gráficos estadísticos obtenidos luego de la tabulación de los cuestionarios aplicados y que dio respuesta a las preguntas de investigación: ¿cómo perciben el ambiente de aula en el que se desarrolla el proceso educativo los estudiantes y profesores del cuarto, séptimo y décimo años de educación básica?, ¿qué características son las que definen al aula en relación con el ambiente en el que se desarrolla el proceso educativo? y, ¿qué tipo de prácticas pedagógicas tienen relación positiva con el ambiente en el cual se desarrolla el aprendizaje de los estudiantes?

Con esta información se pudo a su vez cumplir con los objetivos propuestos en el proyecto, lo que se tradujo en el planteamiento de las conclusiones, es decir los aspectos más significativos que se recabaron durante la investigación de campo y las recomendaciones o alternativas viables que constituyen el aporte personal de la autora ante las problemáticas encontradas.

Para finalizar, se reunió toda la información recopilada a lo largo del proceso en cada una de sus subetapas y con ellas se procedió a redactar el informe de investigación que de esta manera abre una puerta a futuras investigaciones que tengan por objeto profundizar el estudio del clima escolar y situaciones de convivencia que inciden en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los centros educativos del cantón, la provincia y el país.

5. INTERPRETACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En los últimos años han venido saliendo a la luz pública una serie de hechos conflictivos que suelen darse dentro de los centros escolares, en especial a nivel internacional donde se han llegado a producir situaciones de violencia con resultados lamentables.

Si bien en nuestro país no se han registrado todavía este tipo de situaciones, resulta pertinente que lo ocurrido en otros contextos sea considerado por todos quienes hacemos educación, en especial por los directivos de los centros escolares y los docentes a quienes nos compete revisar la magnitud de los incidentes que se vienen sucediendo en el marco escolar, para tener una visión general de este fenómeno.

Desde esta perspectiva y tomando como antecedente que promover convivencia implica a toda la comunidad educativa, a continuación se presenta los aspectos más relevantes que caracterizan el ambiente de aula en el que se desarrolla el proceso educativo desde la perspectiva de los estudiantes y profesores del cuarto, séptimo y décimo años de educación básica de la Unidad Educativa Balbina Moreno, a partir de la descripción de sus características y las prácticas pedagógicas que tienen lugar en dicho ambiente.

En cada apartado la interpretación se realiza a partir de un cuadro estadístico y su respectiva gráfica, los mismos que han sido elaborados tomando en consideración los resultados de la encuesta aplicada a los profesores y estudiantes de los años antes mencionados.

5.1.1. Características del clima social de aula desde el criterio de estudiantes y profesor del cuarto año de educación básica.

Tomando en consideración la definición de clima de aula propuesta por Ascorra, Arias Graaf (2003), citada en el marco teórico, es posible comprender que las actitudes de unos y otros constituyen formas de proceder más o menos permanentes que configuran un ambiente que es percibido como positivo o negativo por quienes en él se desenvuelven.

Por lo dicho bien se puede afirmar que la percepción sobre el clima del aula es una construcción subjetiva de cada individuo y como tal se podría prestar para muchas interpretaciones, dado que lo que es bueno y positivo para determinada persona, podría no serlo para otras.

Así, luego de la aplicación del cuestionario CES de Moos y Trickett en su versión ecuatoriana, y atendiendo a las subescalas consideradas por los autores, la tabla 7 y sus correspondientes representaciones gráficas, hacen objetiva la percepción del clima de aula que tienen los estudiantes y profesor del cuarto año de educación básica del centro educativo Balbina Moreno de Gonzanamá, a través de la medición de las subescalas planteadas por los autores y las respectivas dimensiones que éstas integran:

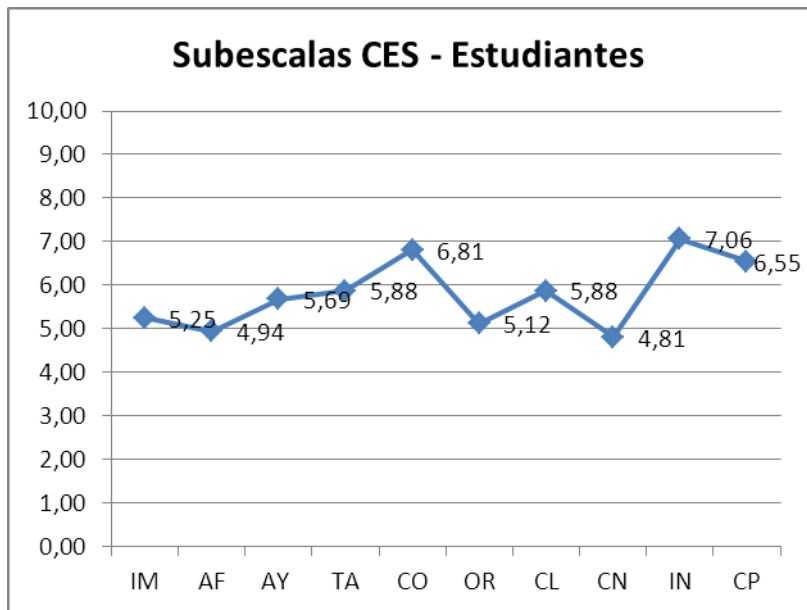
Tabla 7:

Cuadro de resumen de escalas CES de estudiantes y profesor

| Subescalas | | Puntuación | |
|---------------------|---------------|--------------------|-----------------|
| Denominación | Siglas | Estudiantes | Profesor |
| Implicación | IM | 5,25 | 10,00 |
| Afiliación | AF | 4,94 | 9,00 |
| Ayuda | AY | 5,69 | 7,00 |
| Tareas | TA | 5,88 | 7,00 |
| Competitividad | CO | 6,81 | 7,00 |
| Organización | OR | 5,13 | 8,00 |
| Claridad | CL | 5,88 | 7,00 |
| Control | CN | 4,81 | 5,00 |
| Innovación | IN | 7,06 | 9,00 |
| Cooperación | CP | 6,55 | 9,55 |

Fuente: Cuestionario CES de Moos y Trickett para estudiantes y docente del cuarto año de educación básica del centro educativo Balbina Moreno.
Elaboración: Silvana Cecibel Zorrilla Pacheco, 2012

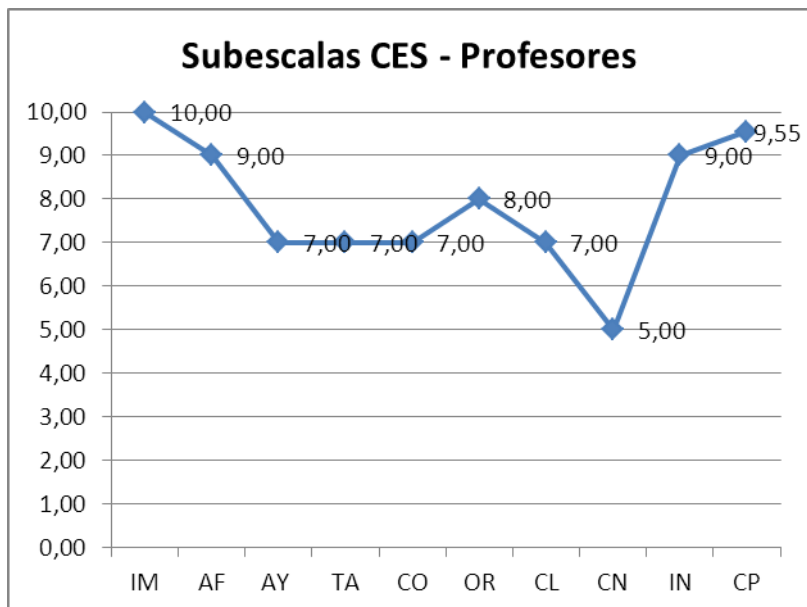
Gráfica 1



Fuente: Cuestionario CES de Moos y Trickett para estudiantes de cuarto año de educación básica del centro educativo Balbina Moreno.

Elaboración: Silvana Cecibel Zorrilla Pacheco, 2012

Gráfica 2



Fuente: Cuestionario CES de Moos y Trickett para el docente de cuarto año de educación básica del centro educativo Balbina Moreno.

Elaboración: Silvana Cecibel Zorrilla Pacheco, 2012

Como se puede apreciar en la tabla 7, la percepción que los estudiantes tienen acerca del clima de aula difiere de la percepción del docente, quien puntúa a todas las subescalas por encima de la media (5,00), muestra clara de que la percepción que tiene el docente acerca del clima de aula, es mejor que la de los estudiantes.

Lo anterior se justifica si observamos con detenimiento cada una de las puntuaciones otorgadas a las subescalas y las dimensiones a las que hacen referencia. Así, en la *dimensión relacional*, los estudiantes otorgan a dos de las subescalas que integran esta dimensión (implicación y ayuda) puntajes por encima de la media (5,25 y 5,69 respectivamente); lo que indica que desde su percepción se sienten interesados y disfrutan las actividades que propone el docente, al que perciben a su vez como muy dispuesto al diálogo e interesado por sus ideas, lo que los hace sentir su confianza.

No obstante, los estudiantes no se sienten a gusto con el grado de afiliación entre compañeros, dado que esta subescala obtiene una de las menores puntuaciones (4,94), lo que muestra un deterioro en las relaciones interpersonales alumno – alumno y por ende poca ayuda en las tareas, es decir que los estudiantes no disfrutan del trabajo juntos.

Del lado del docente y si bien todas las subescalas puntúan por encima de la media, su percepción en la dimensión relacional se asemeja a la de los estudiantes, es decir alcanza la puntuación máxima en cuanto a implicación y desciende en un punto para la afiliación.

Otro dato interesante es que el docente se califica con menor puntaje (7,00) en la subescala de ayuda, lo que indica una tendencia a percibir la propia actividad como digna de mejora, lo que no es percibido de igual modo por los estudiantes.

En lo que respecta a la *dimensión de autorrealización*, las percepciones de los estudiantes y del docente son positivas, pues en ambos casos superan la media; aunque se mantiene la tendencia del docente de calificar con mejor puntuación que los estudiantes.

Así, desde la percepción de los estudiantes la subescala tareas obtiene 5,88, lo que demuestra una preocupación no muy clara del docente por terminar las tareas

programadas o el temario de las diferentes asignaturas, hecho que suele ser común en nuestras aulas, donde los docentes tienen dificultades para conciliar el tiempo con la extensión de los programas de estudio y en ocasiones optan por recortar el tiempo de las actividades y temas, dejando algunas inconclusas.

Se observa también que los estudiantes otorgan una puntuación de 6,81 a la competitividad, lo que la convierte en la segunda escala mejor puntuada y que confirma su baja percepción en la subescala de afiliación y denotaría una cierta tendencia hacia el aprendizaje individual.

Por su parte, el docente puntúa a las dos subescalas de esta dimensión con 7,00 puntos, lo que deja entrever su conformidad y si se quiere cierta satisfacción en torno al cumplimiento de las tareas propuestas y el grado de importancia que concede al esfuerzo de los estudiantes por obtener buenas calificaciones, considerando la dificultad para cumplir con este propósito.

En cuanto a la *dimensión de estabilidad*, integrada por las subescalas de organización, claridad y control, se observa diferencias entre la percepción de estudiantes y docentes. Así, los estudiantes perciben como más importante la claridad en el seguimiento de normas y las consecuencias que derivan de su incumplimiento, lo que muestra además la coherencia del docente con este conjunto de normativas, razón por la cual otorgan un puntaje de 5,88 a esta subescala; mientras que el docente la puntúa con 7,00.

En segundo lugar para los estudiantes se encuentra la organización con 5,88 puntos, y que el docente califica con 8,00, es decir que le concede más importancia al orden y buenas maneras demostradas en la realización de las tareas escolares.

Una subescala en la que la percepción de estudiantes (4,81) y docentes (5,00) coincide, a pesar de las diferencias al puntuarla es la de control es decir que los estudiantes no consideran al docente excesivamente estricto en el cumplimiento de normas y la penalización de los infractores, lo que es corroborado por el docente.

Así en la dimensión de estabilidad los estudiantes consideran que es más importante la claridad de las normas, la organización y el control dentro del aula para garantizar el

cumplimiento de objetivos; mientras que para el docente se sitúa en primer lugar la organización, seguida de la claridad y el control.

Las dimensiones restantes *innovación* y *cooperación* obtienen en ambos casos puntuaciones que superan a la media. En cuanto a la innovación, cabe señalar que es la escala mejor puntuada por los estudiantes con 7,06; mientras que para el docente alcanza los 9,00 puntos. Estos puntajes determinan que ambos consideran que las actividades propuestas en la clase se caracterizan por su diversidad, novedad y variación, lo que les da la característica de innovadoras.

Sin embargo, en lo que respecta a la cooperación, los estudiantes otorga a esta escala un puntaje superior a la media 6,55; frente a la puntuación del docente 9,55; datos que corroboran lo que ya se ha expuesto en las páginas precedentes, es decir que para los estudiantes no existen buenos niveles de integración, interacción y participación activa dentro del aula, es decir que se mantiene la tendencia al trabajo individual y no cooperado.

Se aprecia pues distintas percepciones en torno al clima de aula de parte de los estudiantes y el docente, quienes difieren en su percepción acerca de la implicación, competitividad y cooperación dentro del aula, aspectos que para los estudiantes determinan bajos niveles de ayuda mutua entre alumnos, no así por parte del docente, de quien mantienen un buen criterio, hecho que viene corroborado por una tendencia manifiesta hacia la competitividad en lugar de la cooperación.

5.2. Características del clima social de aula desde el criterio de estudiantes y profesor del séptimo año de educación básica.

Al observar la tabla estadística con las puntuaciones otorgadas por los estudiantes y docente del séptimo año de educación básica se determina que las percepciones sobre el clima escolar del aula difieren entre uno y otro.

Así también, una vez más se observa que las puntuaciones del docente superan a las de los estudiantes, lo que indica que el maestro tiene una mejor percepción del clima social del aula, que supera a la de los alumnos.

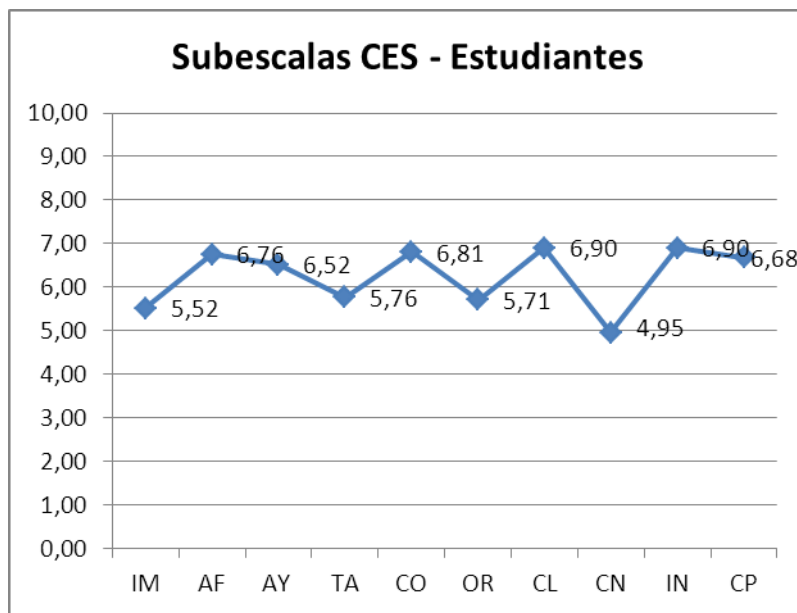
Tabla 8:

Cuadro de resumen de escalas CES de estudiantes y profesor

| Subescalas | | Puntuación | |
|----------------|--------|-------------|----------|
| Denominación | Siglas | Estudiantes | Profesor |
| Implicación | IM | 5,52 | 10,00 |
| Afiliación | AF | 6,76 | 9,00 |
| Ayuda | AY | 6,52 | 7,00 |
| Tareas | TA | 5,76 | 5,00 |
| Competitividad | CO | 6,81 | 7,00 |
| Organización | OR | 5,71 | 8,00 |
| Claridad | CL | 6,90 | 8,00 |
| Control | CN | 4,95 | 4,00 |
| Innovación | IN | 6,90 | 6,00 |
| Cooperación | CP | 6,68 | 8,64 |

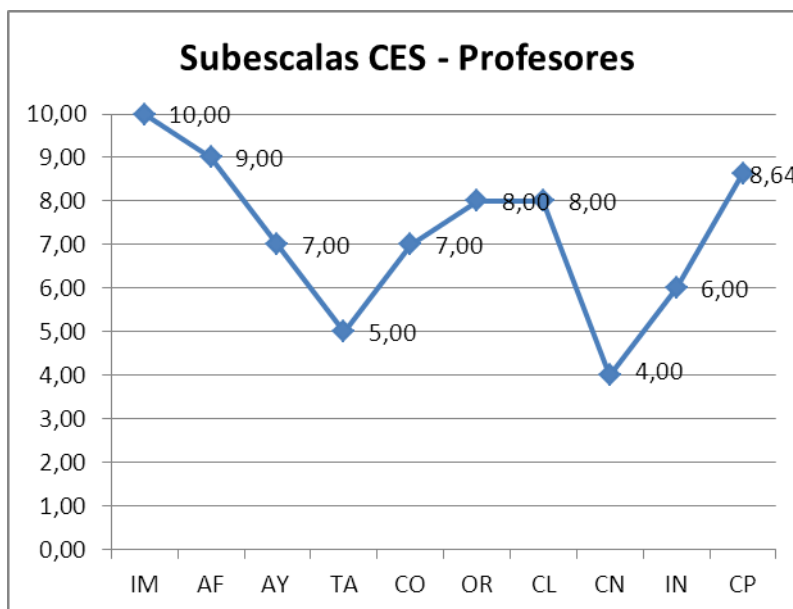
Fuente: Cuestionario CES de Moos y Trickett para estudiantes y docente de séptimo año de educación básica del centro educativo Balbina Moreno.
Elaboración: Silvana Cecibel Zorrilla Pacheco, 2012

Gráfica 3



Fuente: Cuestionario CES de Moos y Trickett para estudiantes de séptimo año de educación básica del centro educativo Balbina Moreno.
Elaboración: Silvana Cecibel Zorrilla Pacheco, 2012

Gráfica 4



Fuente: Cuestionario CES de Moos y Trickett para el docente de séptimo año de educación básica del centro educativo Balbina Moreno.

Elaboración: Silvana Cecibel Zorrilla Pacheco, 2012

En la dimensión relacional, los estudiantes del séptimo año otorgan la mayor puntuación a la subescala de afiliación (6,76), seguida de la ayuda (6,52) y con el puntaje más bajo la implicación (5,52), es decir que desde la percepción de los estudiantes, el clima de aula se caracteriza por un moderado nivel de amistad entre los alumnos que por ello disfrutaban haciendo las tareas propuestas por el docente y ayudándose entre sí.

También por encima de la media se ubica la ayuda, es decir una relación cordial con el maestro, que les da la percepción de que éste se preocupa por ellos e intenta ganarse su confianza.

Sin embargo se observa también que la puntuación otorgada a la implicación apenas supera a la media, lo que denota un escaso interés de los estudiantes por las actividades de clase o la incorporación de tareas complementarias.

Es justamente esta percepción de los estudiantes la que se opone a la del docente, quien puntúa con un máximo de 10,00 a la subescala de implicación; con 9,00 a la afiliación y con 7,00 a la ayuda. Puntuaciones que indican que para el docente no existen dificultades en la dimensión relacional del aula, percepción que no es totalmente compartida por el grupo de estudiantes.

Por el contrario, la percepción del docente y estudiantes en los aspectos involucrados en la dimensión de autorrealización es muy similar, esto por cuanto las puntuaciones obtenidas en las subescalas de tareas (5,00 y 5,76) y competitividad (7,00 y 6,81) son muy cercanas entre sí.

Estos resultados indican que docente y estudiantes otorgan una importancia adecuada a la terminación de tareas programadas y el temario curricular, aunque este último aspecto se encuentra justo en la media desde la percepción del docente.

Muy en relación con este resultado se tiene además que el docente y los estudiantes no consideran que el clima de aula fomenta la competitividad en exceso, lo que los lleva a preocuparse y esforzarse por lograr una buena calificación, pero sin que esto constituya el eje central del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Una de las dimensiones que presentan mayores dificultades, es la de estabilidad, así lo indican las puntuaciones otorgadas por los estudiantes (4,95) y docente (4,00) a la subescala de control, lo que implica que unos y otro no ven la necesidad de ser estricto en el cumplimiento de las normas y en penalizar a quienes no las observan.

Al respecto debemos recordar que es importante que dentro del aula se establezca un conjunto mínimo de normas que todos deben asumir como un compromiso personal y social que garantice un ambiente en el que se pueda desarrollar las actividades de enseñanza – aprendizaje, por lo cual sin caer en excesos, si constituye un aspecto que se ha de cuidar dentro y fuera del aula.

Otras subescalas de esta misma dimensión son la organización y claridad que obtuvieron puntuaciones de 5,71 y 6,90 desde la perspectiva de los estudiantes, y 8,00 en cada caso, desde la perspectiva del docente.

A partir de las puntuaciones obtenidas se tiene que los estudiantes no valoran positivamente la organización y buenas maneras en la realización de las tareas, o no al igual que el docente; al mismo tiempo que consideran con mayor detenimiento la observación de normas claras dentro del aula, así como las consecuencias derivadas de su no cumplimiento, por lo que la coherencia del actuar docente con la normativa y los incumplimientos es acertada.

En lo que respecta a la innovación o cambio se aprecia un nivel aceptable en la percepción de los estudiantes (6,90) y docente (6,00) puntuaciones que dejan en claro que existe cierta novedad y variación razonable en las actividades de clase, aspecto que con mayor empeño puede y debe ser mejorado.

Igual ocurre con la cooperación, subescala que para los estudiantes alcanza una puntuación de 6,68, mientras que el docente puntúa con 8,64 a la misma escala. Estos resultados dejan en claro que los alumnos ven un aceptable nivel de integración, cooperación y participación activa dentro del aula; aspectos que el maestro califica como muy buenos, es decir con una percepción mucho más positiva que sus alumnos.

Finalmente y una vez observadas todas las puntuaciones obtenidas en las diferentes subescalas, se puede manifestar que si bien la percepción de los estudiantes y docentes no es la misma, no existe una diferencia realmente significativa que haga suponer distorsiones que oculten una grave problemática en cuanto al clima social del aula del año investigado.

Sin embargo, lo anterior no significa que no haya nada por hacer, sino que existen aspectos que deben mejorarse, en especial aquellos relacionados con la implicación, tareas, organización y control; lo que de lograrse a través de la aplicación de prácticas pedagógicas adecuadas mejorará notablemente el clima social del aula investigada.

5.3. Características del clima social de aula desde el criterio de estudiantes y profesor del décimo año de educación básica.

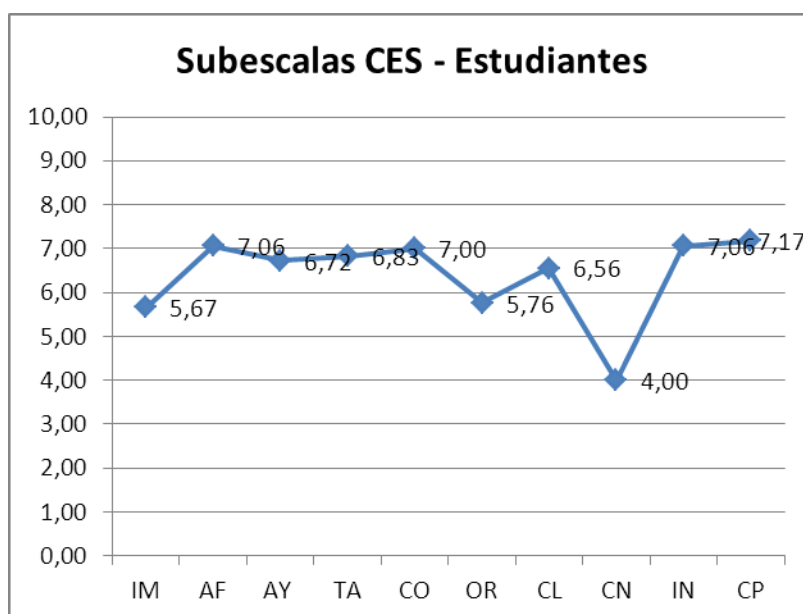
La observación de las puntuaciones obtenidas en el cuarto y séptimo años de educación básica, ha dejado en claro que la percepción del clima social del aula que tienen los estudiantes, difiere de la de sus docentes. Sin embargo, es en el décimo año de educación básica en la que se observan diferencias más acentuadas, tal y como se aprecia en la tabla 9 y sus gráficas correspondientes:

Tabla 9:
Cuadro de resumen de escalas CES de estudiantes y profesor

| Subescalas | | Puntuación | |
|----------------|--------|-------------|----------|
| Denominación | Siglas | Estudiantes | Profesor |
| Implicación | IM | 5,67 | 10,00 |
| Afiliación | AF | 7,06 | 10,00 |
| Ayuda | AY | 6,72 | 8,00 |
| Tareas | TA | 6,83 | 6,00 |
| Competitividad | CO | 7,00 | 8,00 |
| Organización | OR | 5,76 | 8,00 |
| Claridad | CL | 6,56 | 8,00 |
| Control | CN | 4,00 | 4,00 |
| Innovación | IN | 7,06 | 8,00 |
| Cooperación | CP | 7,17 | 8,41 |

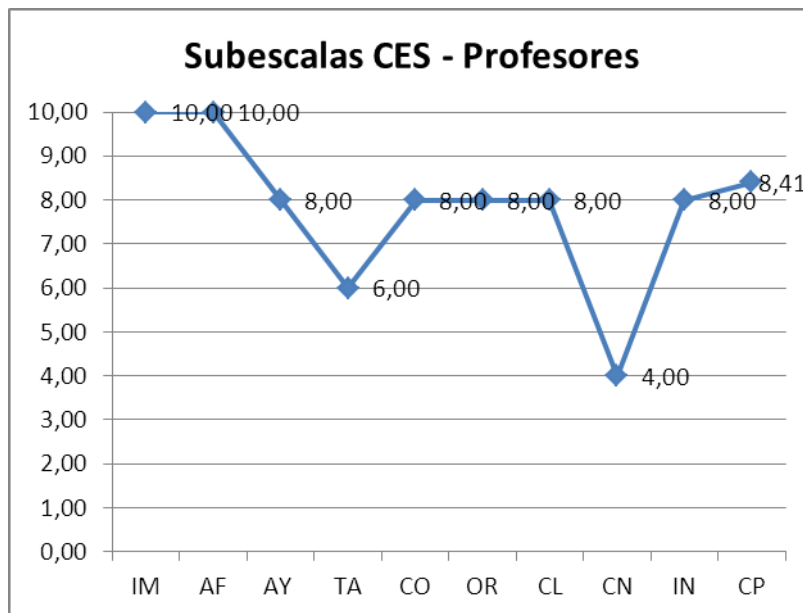
Fuente: Cuestionario CES de Moos y Trickett para estudiantes y docente de décimo año de educación básica del centro educativo Balbina Moreno.
Elaboración: Silvana Cecibel Zorrilla Pacheco, 2012

Gráfica 5



Fuente: Cuestionario CES de Moos y Trickett para estudiantes de décimo año de educación básica del centro educativo Balbina Moreno.
 Elaboración: Silvana Cecibel Zorrilla Pacheco, 2012

Gráfica 6



Fuente: Cuestionario CES de Moos y Trickett para el docente de décimo año de educación básica del centro educativo Balbina Moreno.
 Elaboración: Silvana Cecibel Zorrilla Pacheco, 2012

Al observar las puntuaciones de los estudiantes y docente del décimo año de educación básica, se puede apreciar que en la dimensión relacional la implicación es calificada con 5,76 por los primeros y con 10,00 por el maestro, lo que significa que el docente considera que sus estudiantes están muy interesados por las actividades de clase, lo que los lleva a disfrutar del ambiente e incluso a incorporar tareas complementarias; visión que no es compartida por los estudiantes, quienes califican esta subescala como aceptable.

Por el contrario la puntuación en la subescala de afiliación alcanza 7,06 para los alumnos y 10,00 para el docente, lo que si bien denota una percepción distinta, es más aproximada en valorar el nivel de amistad entre los alumnos y la ayuda que se prestan unos a otros en las tareas propuestas, lo que para los estudiantes es visto como muy bueno y como excelente por el docente.

En cuanto a la ayuda, preocupación y amistad que el docente muestra hacia sus alumnos, la percepción del docente es distinta de las dos anteriores, a las que juzga como excelentes, mientras que en esta escala que parecería dar una valoración de su propio trabajo, el docente la califica como muy buena al otorgarle una puntuación de 8,00; mientras que para los estudiantes alcanza 6,72 es decir aceptable, lo que en definitiva manifiesta una tendencia de los estudiantes a valorar como aceptable el clima social del aula en cuanto a las relaciones docente – alumnos y alumnos – alumnos; visión que no es compartida por el docente para quien esta dimensión se aproxima por muy poco a la excelencia.

En cuanto a la dimensión de autorrealización, integrada por las subescalas tareas y competitividad, se puede apreciar aquí una percepción del docente muy similar a la de los estudiantes, con una tendencia a calificarla como muy buena.

Así en lo que respecta a la importancia concedida a la terminación de las tareas programadas y el énfasis del docente en el temario de la asignatura, los estudiantes ven a esta subescala como aceptable al puntuarla con 6,83; puntuación que una vez más es calificada con menor puntaje por el docente que alcanza 6,00 puntos.

Estos datos parecen denotar que para los maestros no existe una real preocupación por seguir un plan curricular centrado en contenidos de aprendizaje, del que se derivan las tareas propuestas; es decir que podría darse el caso de que los docentes privilegien un currículo con mayor profundidad antes que con mayor extensión.

Sin embargo no podemos olvidar que existe un currículo mínimo que todas las instituciones educativas deben cumplir, a fin de garantizar un nivel de conocimientos similar entre los estudiantes de las diferentes instituciones educativas, que les garantice igualdad de condiciones en el caso de que se diera el pase de una institución a otra o a los niveles superiores de instrucción.

Contrario a lo que sucede en la subescala de tareas, la competitividad puntúa con 7,00 para los estudiantes y con 8,00 para el docente. Aquí se observa que el maestro valora de manera más positiva el esfuerzo realizado por los estudiantes para lograr una buena calificación, considerando la dificultad para obtenerlas; situación que no

parecería ser tan importante para los estudiantes que de este modo y con sus actitudes parecen configurar un clima social de aula con tendencia a la competitividad bien estructurada.

Al igual que ocurrió en el séptimo año de educación básica, en el décimo año, la dimensión de estabilidad es la que obtiene las puntuaciones más bajas, en especial desde la perspectiva de los estudiantes; criterio que no es compartido por el docente, que repite la tendencia a calificar con puntuaciones más altas a las subescalas de organización y claridad, lo que no ocurre con la de control.

Efectivamente, para los estudiantes y docentes existe una misma percepción acerca del control en el aula, pues en ambos casos esta subescala es puntuada por debajo de la media (4,00), lo que significa que los estudiantes no ven al docente como alguien controlador y estricto en el cumplimiento de las normas y la penalización de infractores.

Por su parte el docente no considera que esta deba ser la posición que asuma frente al grupo de estudiantes, por lo que al parecer ha dejado el control de las normas en un segundo plano.

Una vez más, es preciso aclarar aquí que no se pide al docente que se convierta en un ente controlador, que raye en la estrictez y que sea rígido en su actuar, pero esto tampoco significa que dentro del aula maestro y alumnos no procuren seguir un mínimo de normas que aseguren un clima social agradable y propicio para el desarrollo de las actividades de enseñanza – aprendizaje.

Por lo tanto este aspecto no puede descuidarse y más bien el docente debe valorar qué papel ha venido cumpliendo en el control de las normas de aula, caso contrario se corre el riesgo de convertirse en un profesor con el que no existen reglas o normas de convivencia, lo que sin duda tarde o temprano terminará por afectar el clima social del aula y dificultará su mediación pedagógica.

Por otra parte las subescalas de organización y claridad alcanzan una mayor puntuación para los estudiantes (5,76 y 6,56) y el docente (8,00 en ambos casos),

puntuaciones que indican que unos y otro conceden mayor importancia al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares; así como también la importancia en el establecimiento y seguimiento de normas claras por parte de los alumnos, quienes a su vez son alertados de las consecuencias de su inobservancia.

Es por ello que resulta poco coherente el que por una parte estudiantes y docente se preocupen por establecer las normas, pero luego unos y otro no pongan el mismo interés en seguirlas.

En otro aspecto, los estudiantes califican con 7,06 al nivel de innovación o cambio de las actividades de clase, aspecto que para el docente alcanza 8,00 puntos, lo que caracteriza a esta dimensión como muy buena y deja una buena impresión del docente en cuanto al fomento de la creatividad en el aula.

Finalmente la cooperación es un aspecto que al igual que la dimensión anterior es percibido como muy bueno por los estudiantes (7,17) y el docente (8,41), puntuaciones que coinciden con las obtenidas en la dimensión relacional, sobre la que no pesan problemas manifiestos y que convierte al aula del décimo año de educación básica en un ambiente en el que se valora positivamente la integración, interacción y participación de todos para lograr un objetivo común que es el aprendizaje.

De esta manera y una vez que se ha caracterizado el clima social de las aulas del cuarto, séptimo y décimo años de educación básica, desde la perspectiva de los estudiantes y docentes, se concluye que a pesar de las diferencias apreciadas por cada grupo, las características sobresalientes en cada una de las dimensiones hacen que el clima social en las aulas investigadas sea aceptable, en la medida en que no se manifiestan aspectos disruptivos que atenten contra la integridad y derechos de los individuos que conviven y aprenden dentro de estos espacios.

Sin embargo, si se debe prestar atención a ciertos aspectos puntuales como lo son la afiliación y competitividad en el cuarto año y el control y ayuda en el séptimo y décimo años. Finalmente es preciso atender también en todas las aulas la cooperación, aspecto que si bien, en todos los casos se ubica por encima de la media, puede y

debe ser mejorado, a fin de que las aulas no se conviertan en ambientes en los que prime el individualismo, egoísmo y la competencia malsana, características de una educación tradicional que en nada se parece al ideal de la sociedad que todos queremos construir.

5.4. Tipos de aula que se distinguen tomando en cuenta las actividades y estrategias didáctico – pedagógicas que tienen correlación positiva con el ambiente en el cual se desarrolla el aprendizaje de los estudiantes del cuarto, séptimo y décimo años de educación básica.

Las características más relevantes de cada una de las aulas que fueron investigadas en el presente estudio, contribuye a configurar el clima social que se respira en cada una de ellas; hecho que a su vez permite identificarlas con una de las tipologías propuestas por Moos (1987), tal y como se observa en la tabla 10:

**Tabla 10:
Cuadro de resumen de tipos de aula**

| Tipos de aulas | | 4to. AEB | 7mo. AEB | 10mo. AEB |
|--|-----|-------------|-------------|--------------|
| Orientadas a la relación estructurada | ORE | 6,98 | 7,47 | 7,91 |
| Orientadas a la competitividad desmesurada | OCD | 6,67 | 6,14 | 6,96 |
| Orientadas a la organización y estabilidad | OOE | 5,97 | 6,26 | 6,00 |
| Orientación a la innovación | OIN | 8,03 | 6,45 | 7,53 |
| Orientadas a la cooperación | OCO | 8,05 | 7,66 | 7,79 |

Fuente: Cuestionario CES de Moos y Trickett para estudiantes y docente de cuarto, séptimo y décimo años de educación básica del centro educativo Balbina Moreno.
Elaboración: Silvana Cecibel Zorrilla Pacheco, 2012

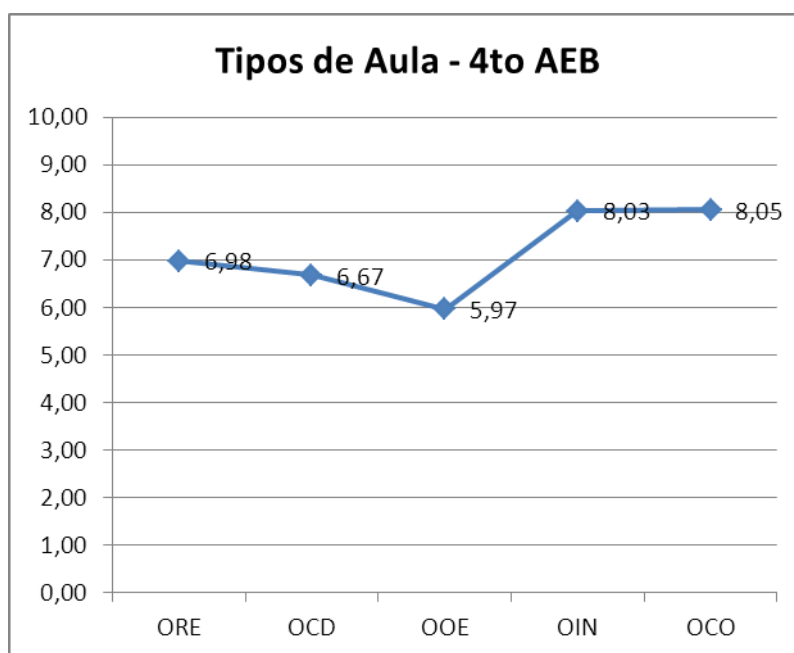
Como se puede apreciar en la tabla precedente, las puntuaciones obtenidas en cada uno de los tipos de aulas dejan en claro que no existe un claro predominio de un tipo específico de aula, lo que equivale a decir que el clima social de las aulas investigadas es una combinación de varios aspectos analizados en las subescalas.

Sin embargo, en cada uno de los años investigados se observa que uno de los tipos de aula se presenta con mayor frecuencia, debido a que ha alcanzado puntuaciones

más altas en las subescalas que caracterizan a cada tipo, razón por la cual es posible identificarlas con una orientación determinada.

Así por ejemplo, el aula del *cuarto año de educación básica* se aproxima al tipo de aulas orientadas a la cooperación (OCO) y como un aula orientada a la innovación (OIN), puesto que en el primer caso la puntuación obtenida es de 8,05; mientras que en el segundo se obtuvo 8,03 puntos.

Gráfica 7



Fuente: Cuestionario CES de Moos y Trickett para estudiantes y docente de cuarto año de educación básica del centro educativo Balbina Moreno.
Elaboración: Silvana Cecibel Zorrilla Pacheco, 2012

A partir de estos resultados se puede afirmar que las actividades y estrategias didáctico – pedagógicas que caracterizan a esta aula surgen en un contexto en el que los estudiantes se relaciona de modo positivo, ayudándose en sus tareas y al mismo tiempo se divierten trabajando juntos, es decir que existen buenas puntuaciones en la dimensión relacional, como efectivamente se pudo observar en el análisis respectivo.

También como ya se ha visto, en el aula investigada las subescalas de la dimensión estabilidad obtienen buenas puntuaciones, en especial organización y claridad, pero no sucede igual con el control que obtiene puntuaciones bajas. Por ende nos

encontramos en un clima social de aula en el que el docente y los estudiantes valoran de forma positiva el orden, la organización y buenas maneras de los individuos que interactúan en el cumplimiento de las tareas.

También estas aulas se caracterizan por tener un sistema claro, explícito y consensuado de reglas que han sido debidamente difundidas y que en su conjunto pretenden garantizar un ambiente armonioso y pacífico para cumplir con las diferentes actividades de aprendizaje.

Parte importante de este cuerpo mínimo de normas es el conocimiento que tienen los estudiantes y docente de las consecuencias que podrían derivarse, si es que la normativa propuesta no es acatada, lo que obliga al docente a ser coherente no solo con las normas, sino además con el incumplimiento de las mismas.

A pesar de estas características, este tipo de aula alcanza bajas puntuaciones en lo que a control se refiere, subescala que alude directamente al docente, al valorar el grado en que se muestra estricto frente al cumplimiento o incumplimiento de normas, lo que tiene mucho que ver con la coherencia de su accionar.

Este aspecto, como ya se señaló en el análisis respectivo es uno de los puntos débiles del aula, puesto que los estudiantes y docentes manifiestan que en su aula los niveles de control son relativamente bajos.

Sin embargo, el aspecto más característico de este tipo de aula es la cooperación que desde la perspectiva de García y otros (2001) se aproxima a una competición apoyada, es decir que se procura convertir a la clase en una “comunidad de aprendizaje”, en la que quienes aprenden se interesan en la tarea y compiten entre sí, pero sin dejar de lado la solidaridad, el compromiso social, la ayuda mutua, tal y como señala Pujolas (2008), cuando manifiesta que dentro de este tipo de aulas “un alumno o alumna no se siente del todo satisfecho si sus compañeros no consiguen tirar hacia adelante”.

Esta filosofía de enseñanza y aprendizaje hace que las aulas orientadas a la cooperación se fortalezcan en la existencia de intereses comunes para los miembros

de un equipo y de toda la clase, por lo que no caben ya el aprendizaje individual y competitivo, el egoísmo, la falta de solidaridad y el abandono.

Lo anterior se logra gracias a una práctica cada vez más extendida que consiste en dividir a los estudiantes en equipo de 3 a 5 personas, lo que asegura una correcta interacción entre los miembros del equipo y de ahí el conocimiento de unos y otros para consolidar un verdadero equipo de trabajo.

Volviendo a los resultados obtenidos, el aula de cuarto año de educación básica presenta también una orientación a la innovación, lo que concuerda con la tipología anterior (cooperación), por cuanto el énfasis se sitúa en la innovación y las dimensiones de relación (Martínez, 1996) y una vez más con bajos niveles de control del profesor.

Lo anterior podría encontrar justificación en las necesidades propias de un aula que fomenta el trabajo innovador y creativo, el mismo que se ve favorecido cuando los estudiantes confían y se apoyan entre sí, actúan con libertad y se responsabilizan por su propio comportamiento.

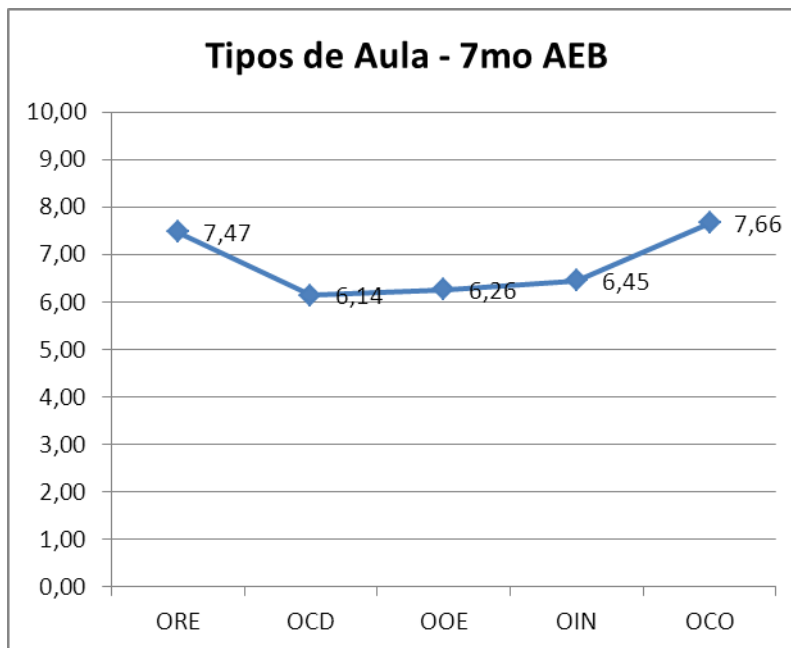
Sin embargo, para que esto surta efecto se requiere mayor apoyo del docente, a fin de que logre equilibrar de una manera adecuada las actividades y tareas propuestas con la ayuda pedagógica oportuna para convertirse en un soporte del proceso de aprendizaje.

En lo que respecta al tipo de aula que predomina en el *séptimo año de educación básica*, los mayores puntajes se determinan en la existencia de un aula orientada a la cooperación, dado que este tipo alcanza 7,66 puntos.

Por lo tanto, se podría decir que el aula de séptimo año de educación básica se asemeja en su estructura y funcionamiento a la del cuarto año; sin embargo, no podemos olvidar que cada ambiente es único, como lo son también los individuos que en él interactúan y como cada uno tiene actitudes características, entonces resulta difícil creer que dos aulas sean exactamente iguales.

Es por ello que las puntuaciones obtenidas en la dimensión de estabilidad y sus subescalas organización, claridad y control, obtienen puntuaciones más elevadas que las de su similar del cuarto año.

Gráfica 8



Fuente: Cuestionario CES de Moos y Trickett para estudiantes y docente de séptimo año de educación básica del centro educativo Balbina Moreno.

Elaboración: Silvana Cecibel Zorrilla Pacheco, 2012

Sin embargo en lo que si se asemejan es que en las dos primeras los puntajes obtenidos se aproximan a la media, lo que denota buenos niveles de organización y claridad en el establecimiento de normas, pero al mismo tiempo un nivel mucho más bajo en lo relacionado a su observación y penalización, en especial de parte del docente, que suele mostrarse como poco estricto.

Si bien un profesor controlador apaga la iniciativa de los estudiantes, tampoco es conveniente que el docente se desplace hacia el otro extremo, es decir que ante todo el docente deberá mostrarse coherente con el sistema de reglas y normas de convivencia, pero también ha de preocuparse por penalizar a los infractores, lo que a veces puede ser una tarea difícil, pero sin duda muy necesaria para evitar que las clases se conviertan en ambientes no potencializadores.

Una vez más la iniciativa didáctica más utilizada es el trabajo en equipos reducidos de 3 a 5 personas, los que son conformados por el docente, buscando la heterogeneidad como característica fundamental en aspectos como el sexo, rendimiento, cultura, etc. Es gracias a estos grupos que en este tipo de aulas se encontrará estudiantes interesados por sus compañeros/as, activos, protagonistas de su propio aprendizaje y más aún de sus propias vidas.

Se observa entonces que en las aulas cooperativas los estudiantes disfrutan el éxito académico personal tanto como el social, objetivo que se ha logrado gracias a métodos y estrategias altamente estructurados tal y como manifiesta Leighton (1998) en lo que se combina la responsabilidad individual, los objetivos del grupo e igualdad de oportunidades para lograr el éxito.

Es por lo tanto una característica de esta aula la afiliación entre sus miembros lo que determina que la ayuda mutua entre los pares, generada por la interacción en torno a tareas académicas, estimule a los estudiantes a forjar nuevos vínculos sociales.

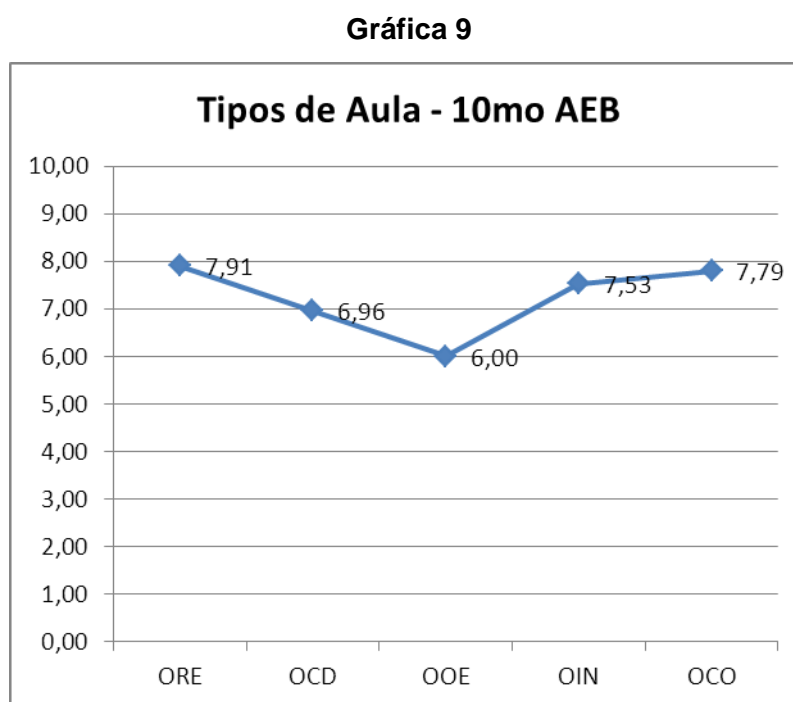
Otra característica de este tipo de aulas es el énfasis en la competición, pero una competición que garantice oportunidades de éxito para todos; de esta manera los resultados de los esfuerzos de todos los estudiantes se recompensan por sus propios méritos, en lugar de compararlos inadecuadamente con los resultados de otros alumnos más o menos capaces.

Estamos frente a un tipo de aula en la que los estudiantes y su docente perciben un trasfondo de solidaridad, compromiso personal y grupal para que todos los integrantes de los micro grupos y del gran grupo logren el éxito; filosofía que requiere ciertos ajustes a fin de que el aprendizaje cooperativo no se torne en otro de tipo individual y competitivo.

Finalmente, en lo que respecta al aula de *décimo año de educación básica*, las puntuaciones obtenidas en las subescalas de cada dimensión, identifican la orientación de esta aula hacia una relación estructurada (7,91), aunque también obtiene 7,79 puntos como un aula orientada a la cooperación.

Una vez más se observa que los puntajes alcanzados en cada tipo de aula son muy cercanos entre sí, por lo que bien se puede pensar que no existe un aula cien por ciento apegada a la tipología establecida, pero si un aula en la que predominan actividades y prácticas didácticas y pedagógicas que se repiten de un modo constante.

En la gráfica 9 se puede apreciar las puntuaciones obtenidas en el aula del décimo año de educación básica:



Fuente: Cuestionario CES de Moos y Trickett para estudiantes y docente de décimo año de educación básica del centro educativo Balbina Moreno.
Elaboración: Silvana Cecibel Zorrilla Pacheco, 2012

Las características de un aula orientada a la relación estructurada se identifican con altas puntuaciones en la dimensión relacional, es decir en las subescalas de implicación, ayuda y afiliación, lo que tiene por objeto lograr que profesores y estudiantes estén integrados en la clase, se apoyen y se ayuden mutuamente.

Al respecto y como ya se observó en el análisis respectivo, si bien las puntuaciones otorgadas por el docente y estudiantes del décimo año superan la puntuación media, no son significativamente altas, en especial en el caso de los estudiantes, no así para el docente quien sí puntúa a todas las subescalas sobre 8,00.

Otra característica que se puede apreciar en este tipo de aula son las puntuaciones obtenidas en la dimensión de estabilidad, tal y como manifiesta Martínez (1996) existe énfasis en la participación e interacción de los estudiantes, lo que se logra a través de la claridad en normas y procedimientos, así como también en el número y grado de reglas que regulan la conducta discente.

Efectivamente, tanto en organización, como en claridad, las puntuaciones obtenidas por los estudiantes superan la media, al igual que ocurre con las puntuaciones alcanzadas por el profesor del curso.

Una característica que aparece reiteradamente es el bajo control por parte del maestro, que es percibido con una puntuación por debajo de la media, tanto por los estudiantes, como por el maestro, quien se califica en este aspecto con la puntuación más baja.

Al respecto, se puede manifestar que el control que ejerce el docente en este tipo de aulas se realiza a través de la comunicación como competencia transversal que le sirve para relacionarse con los estudiantes y en la creación de un clima social positivo, como lo ha manifestado Castella y colaboradores (2007).

Además se debe considerar que por su misma edad, los estudiantes de esta aula se encuentran en la adolescencia, etapa con numerosos cambios en lo físico y psicológico; razón por la cual son importantes las cualidades comunicativas del maestro para orientarlos en una etapa en la que cada individuo construye su propia identidad.

Es entonces a través de la comunicación que el docente debe mejorar el control en el aula, pues no es posible que este aspecto quede a la deriva, ya que esto implicaría dejar que cada estudiante actúe sin observar las reglas y normas de la clase.

De esta manera los aspectos analizados permiten establecer una tipología del clima social de las aulas investigadas, en la cual si bien no se da un claro predominio de un tipo sobre otro, si es posible encontrar prácticas pedagógicas que las aproximan más a

la cooperación en el caso de las aulas del cuarto y séptimo años, mientras que en el aula del décimo año se manifiesta de forma más incidente la relación estructurada entre los individuos que en ella interactúan.

Además se ha logrado establecer las principales fortalezas y debilidades de cada tipo de aula, aspectos que deben ser considerados con detenimiento a fin de potenciar, introducir o modificar las prácticas actuales por otras que contribuyan a generar aulas en las que no solo se plantee como objetivo máximo el desarrollo del saber, sino además el crecimiento personal de los educandos bajo la sabia tutela del docente.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones

Desde la perspectiva de los estudiantes:

- El aula del cuarto año de educación básica se caracteriza por la presencia de rasgos positivos en torno a dos de las variables que componen la dimensión relacional: implicación y ayuda, así como una valoración positiva de la estabilidad en cuanto a la organización y claridad. Por otra parte, las dificultades se manifiestan en la afiliación con sus pares con quienes mantienen una cierta tendencia hacia la competitividad y en las tareas, debido a que consideran que no siempre las concluyen, como tampoco sucede con los temarios de las diferentes asignaturas. Finalmente se percibe bajos niveles de control del docente en el cumplimiento de normas y su penalización.
- En el aula del séptimo año de educación básica se percibe una valoración positiva de la dimensión relacional en lo que respecta a la afiliación y ayuda; la culminación de tareas y competitividad en la dimensión de autorrealización y la innovación y cooperación, escalas que puntúan por encima de la media; no así la implicación, lo que denota un escaso interés de los educandos por las actividades de clase e impide su colaboración en la incorporación de tareas complementarias, así como también en la estabilidad debido a una baja valoración del control y una puntuación que apenas supera la media en la organización.
- Las características más sobresalientes del aula de décimo año de educación básica en las diferentes dimensiones analizadas determinan una valoración aceptable de los niveles de afiliación y ayuda dentro del aula y las variables de autorrealización, organización, claridad, innovación y cooperación; situación que no ocurre en torno a la implicación en las tareas y actividades propuestas por el docente y el control que ejerce, situación que de no corregirse podría incidir de manera negativa en las variables valoradas positivamente.

Desde la perspectiva de los docentes:

- En el cuarto año de educación básica el docente muestra una clara percepción mucho más positiva del clima social de aula que difiere en algunas características de la percepción de los estudiantes. Así para el docente la mayor debilidad de su aula es el control que ejerce en el grupo, lo que determina la existencia de dificultades para velar por el cumplimiento de las normas y penalizar a los alumnos que las infringen, criterio que es compartido con los estudiantes; mientras que, la mayor fortaleza se encuentra en la implicación o interés de los estudiantes en las tareas propuestas más no en la afiliación como fuera señalado por éstos últimos.
- Para el docente del séptimo año de educación básica se repite la tendencia del aula anterior, es decir que el maestro califica con puntuaciones más altas a cada una de las subescalas analizadas y señala al control como su problemática más apremiante, al mismo tiempo que la implicación alcanza, para el docente la excelencia, lo que difiere en gran medida de la percepción que los estudiantes tienen de esta característica dentro del aula.
- El maestro del décimo año de educación básica comparte con los estudiantes una percepción que se sitúa por debajo de la media en torno al control, lo que convierte una vez más a esta característica como problema principal desde la perspectiva de estudiantes y docentes. Así también aparece una vez más la implicación con una puntuación de excelencia a la que se añade en este caso la afiliación, es decir un desarrollo notable de los lazos de amistad y compañerismo entre los educandos, que de esta manera se apoyan mutuamente para cumplir con las tareas asignadas y disfrutan el trabajo en equipo.
- De manera general, se aprecia que los docentes y estudiantes de los años investigados difieren en su percepción del clima de aula dentro de cada uno de los salones de clase. Esto por cuanto los maestros otorgan puntuaciones más altas a cada una de las escalas, mientras que, los estudiantes conceden puntuaciones claramente inferiores, situación que debe ser seriamente considerada por los maestros quienes podrían estar percibiendo una realidad de aula distorsionada.

En cuanto al tipo de aulas identificadas:

- En el cuarto año de educación básica las características manifiestas que son percibidas por estudiantes y docentes y las puntuaciones alcanzadas en cada una de las subescalas analizadas, identifican al año investigado como un aula orientada a la cooperación (8,05), aún cuando muy de cerca se manifiestan las características propias de las aulas orientadas a la innovación (8,03). Por lo tanto las prácticas pedagógicas que aparecen de manera más constante son buenos niveles de organización y claridad, más no de control del profesor, quien organiza a los estudiantes en equipos de trabajo a fin de aprovechar la interacción de sus miembros para fortalecer la dimensión relacional y al mismo tiempo introducir actividades innovadoras para mejorar la implicación de los educandos.
- Las características observadas en el séptimo años de educación básica, la identifican como un aula orientada a la cooperación (7,66), con rasgos compartidos de las aulas orientadas a la relación estructurada (7,47). Así en este caso, se repite la valoración positiva de la organización y claridad por encima del control docente y la organización del trabajo por equipos. Sin embargo dada su aproximación con las aulas de relación estructurada, se observa además la existencia de implicación, ayuda y afiliación, lo que hace que tanto el docente como los estudiantes estén integrados en la clase, se apoyen y ayuden mutuamente.
- Contrario a los dos casos anteriores, en el décimo años de educación básica, las puntuaciones alcanzadas en la dimensión relacional (implicación, ayuda y afiliación) identifican a esta aula con una orientación a la relación estructurada (7,91), rasgos que comparte con las aulas orientadas a la cooperación (7,79). Es decir que se observa una buena integración y relaciones interpersonales docente – alumnos y alumno – alumno, hecho que enfatiza la participación e interacción, organización y claridad de normas y procedimientos, debido al carácter ampliamente comunicativo de este tipo de aulas, lo que hace posible la instauración de un aprendizaje de tipo cooperativo.

6.2. Recomendaciones

Con la finalidad de atender a las problemáticas más apremiantes de las aulas investigadas se sugiere:

- Para el cuarto año de educación básica mejorar los niveles de afiliación o el grado de amistad que los estudiantes mantienen entre sí, a través de la formación de un autoconcepto positivo de los alumnos que ponga énfasis en mejorar lo que cada uno opina de sí mismo en función de las observación de los padres, maestros y sus compañeros; de esta manera se pretende evitar interrupciones en la formación de su personalidad, debido a que la etapa que atraviesan los hace muy sensibles ante lo que otros piensan o dicen de ellos. De igual manera es preciso que el maestro ponga mayor interés en el cumplimiento de las tareas y temarios de cada asignatura, a través de una planificación adecuada, con la finalidad de garantizar el cumplimiento de un conjunto de conocimientos mínimos que garanticen el tránsito adecuado de los estudiantes a través de los diferentes niveles educativos.
- En el séptimo año de educación básica es preciso mejorar los niveles de implicación y organización. En el primer caso es aconsejable recurrir al juego como estrategia didáctica para potenciar el aprendizaje y al mismo tiempo aprovecharlo para fomentar buenas prácticas de convivencia. En cuanto a la organización se sugiere desarrollar en los educandos hábitos afectivos esenciales y accidentales (magnificencia, paciencia, pudor, moderación de la actividad lúdica y mansedumbre) que conlleven a la formación de virtudes morales sobre las que se asiente el cumplimiento de los objetivos del grupo dentro del salón de clase.
- Teniendo como propósito elevar los niveles de implicación en las tareas y actividades, demostrados por los estudiantes del décimo año de educación básica se sugiere a los docentes la aplicación de principios constructivistas en la planificación de actividades que partan de las necesidades e intereses de los educandos y se relacionen con los esquemas de conocimientos que ya poseen, dependiendo del nivel de desarrollo de los alumnos, para asegurar que construyan aprendizajes significativos por sí solos y a la vez motivarlos dentro del salón de

clase. A más de esto se sugiere al docente elevar la autopercepción que tiene de su eficiencia en cuanto al control del grupo, sin rayar en el extremismo, pero si demostrando las características propias de un profesor democrático que mantiene el orden, es coherente y sabe mostrarse enérgico cuando la situación lo amerita; esto último puede además repetirse en el cuarto y séptimo años de educación básica, por cuanto en estas aulas también se manifiesta una problemática relacionada con bajos niveles de control.

- Se sugiere además a los directivos y docentes del centro educativo investigado considerar con detenimiento los resultados expuestos en el presente estudio, con la finalidad de que contrasten la valoración personal que cada uno posee acerca del clima social de las aulas investigadas, con la percepción del grupo de estudiantes, ya que en todos los casos se observa que los docentes poseen una valoración distinta a la de sus alumnos, lo que podría evitar la identificación de áreas problemáticas que exigen soluciones oportunas, para que el clima predominantemente positivo no se torne en otro hostil que impida el desarrollo bio – psico – social de los educandos.

7. EXPERIENCIA Y PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

Tomando en consideración que la investigación científica hace posible el desarrollo y profundización de conocimientos de un tema a través de su explicación, es importante que una vez concluido el proceso investigativo se recojan los datos esenciales que caracterizan a la experiencia cumplida, los mismos que tienen a su vez la finalidad de sistematizar el conocimiento logrado a través de la reflexión.

Desde esta perspectiva, a continuación se presenta una serie de tablas y organizadores gráficos que ofrecen una reconstrucción integral del proceso cumplido, sus componentes y metodologías:

| | | | | | | | |
|---|-------------------------------------|-----------|-------------------------------------|------------------|-------------------------------------|--------|-------------------------------------|
| Tema: Tipos de aula y ambiente social en el proceso de aprendizaje, en el nivel de educación básica. | | | | | | | |
| Nombre del centro educativo: Unidad Educativa “Balbina Moreno – Juan Manuel Ojeda Luna” | | | | | | | |
| Años de educación básica: Cuarto, séptimo y décimo años de educación básica. | | | | | | | |
| Representantes legales: Hna. Perla del Rocío Bravo Mendieta (Rectora del colegio) Hna. Maritza Salazar (Directora de la escuela) | | | | | | | |
| Ubicación: | | | | | | | |
| Provincia: | Loja | | | Régimen | Costa | | |
| Cantón: | Gonzanamá | | | Teléfono | (07) 2664 – 117 | | |
| Parroquia: | Gonzanamá | | | Dirección | Calle 24 de Mayo s/n y Bolívar | | |
| Tipo plantel: | | | | | | | |
| Particular | <input type="checkbox"/> | Mixto | <input checked="" type="checkbox"/> | Diurno | <input checked="" type="checkbox"/> | Urbano | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Fiscal | <input type="checkbox"/> | Masculino | <input type="checkbox"/> | Nocturno | <input type="checkbox"/> | Rural | <input type="checkbox"/> |
| Fiscomisional | <input checked="" type="checkbox"/> | Femenino | <input type="checkbox"/> | | | | |
| Investigadora: Silvana Cecibel Zorrilla Pacheco. | | | | | | | |

Finalidad de la Investigación:

Objetivo General:

Conocer el clima y tipo de aulas en las que se desarrolla el proceso educativo de estudiantes y profesores del cuarto, séptimo y décimo año de educación básica de los centros educativos del Ecuador.



Describir las características del clima de aula desde el criterio de estudiantes y profesores.



Identificar el tipo de aulas que se distinguen, tomando en cuenta el ambiente en el que se desarrolla el proceso educativo.



Sistematizar y describir la experiencia de investigación.

Aspectos metodológicos del estudio:



Justificación:

La importancia de analizar elementos socio-ambientales e interpersonales que intervienen en el proceso educativo desde la percepción de docentes y estudiantes para orientar la toma de decisiones para la consecución de ambientes y aulas favorables que mejoren la calidad de los centros escolares.

Tipo de Investigación:

La investigación realizada es de tipo exploratorio y descriptivo, pues a través de ella se explica y caracteriza la realidad de los tipos de aula y el clima en el que se desarrolla el proceso educativo.



Población de estudio:

16 estudiantes de cuarto año de educación básica.
21 estudiantes de séptimo año de educación básica.
18 estudiantes de décimo año de educación básica.
3 profesores de los años investigados.

Instrumentos:

Cuestionario CES de Moos y Tricket, adaptación ecuatoriana para profesores.
Cuestionario CES de Moos y Tricket, adaptación ecuatoriana para estudiantes.



EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE LOGRADAS

En la investigación de campo

- Es importante establecer un adecuado primer contacto con las autoridades institucionales para solicitar el acceso a las instalaciones y el tiempo necesario para aplicar los instrumentos de investigación.
- En esta primera entrevista los investigadores deben conocer de antemano los detalles del proyecto que se va a desarrollar, con ello estarán en capacidad de informar adecuadamente cualquier inquietud que las autoridades, docentes y demás involucrados tuvieran al respecto.

En la investigación bibliográfica

- La revisión de fuentes bibliográficas de calidad asegura la validez científica del marco teórico referencial que sustenta el proyecto investigativo; de igual manera por honestidad académica debemos respetar la autoría de las obras consultadas y citarlas adecuadamente utilizando el formato sugerido (Normas APA)
- No se debe olvidar que la redacción del marco teórico debe ser coherente y cuidando aspectos esenciales de ortografía y estilo.

En el análisis de datos

- La adecuada organización de la información recopilada es la clave del éxito en el análisis de datos, para ello se puede emplear tablas y gráficas estadísticas que facilitan la interpretación por parte del investigador.
- La interpretación de los datos ya organizados se facilita al contrastar el sustento teórico con los datos empíricos y el criterio personal del autor.

En el planteamiento de conclusiones y recomendaciones

- La mejor manera de plantear conclusiones es siguiendo el análisis e interpretación de datos, es decir considerando aquellos puntos en los que se manifiestan áreas problemáticas o fortalezas que merecen ser destacadas.
- Las recomendaciones deben guardar coherencia con las conclusiones y deben sustentarse en la realidad, es decir deben ser posibles de llevarse a la práctica para el grupo de personas a quienes van dirigidas.

En la construcción de la propuesta

- La propuesta no debe ser demasiado ambiciosa, sino en todo momento factible de cumplirse, para ello es importante considerar los recursos existentes, la disponibilidad de tiempo y el beneficio real que proporcionará para la población involucrada.

El proceso investigativo debe guardar coherencia en todas sus fases

PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN:

Tema:

Propuesta de intervención para lograr un clima social favorable en el cuarto, séptimo y décimo años de educación básica de la Unidad Educativa Fiscomisional Balbina Moreno de Gonzanamá.

Descripción:**Justificación:**

El diagnóstico de las características socio-ambientales e interpersonales que son percibidas por los estudiantes y maestros investigados determinan la existencia de factores que impiden la construcción de un clima social favorable para el aprendizaje y el desarrollo personal de los educandos, hechos que ameritan la intervención docente para tornarla en otra más favorable y potencializadora.

Objetivo General:

Introducir actividades de tipo cognoscitivo, social y afectivo para mejorar el clima social de aula y favorecer el proceso educativo de estudiantes y profesores del cuarto, séptimo y décimo año de educación básica de la Unidad Educativa Balbina Moreno



Cuarto año:

Mejorar los niveles de afiliación a través del fortalecimiento del autoconcepto positivo de los alumnos para fortalecer los lazos de amistad.



Séptimo año:

Desarrollar en los estudiantes hábitos afectivos, esenciales y accidentales para favorecer su educación afectiva.



Décimo año:

Clarificar la actuación docente y su posición como responsable del control en el aula.

Proceso metodológico y actividades de evaluación

| Año de Básica | Actividades | Responsables | Evaluación | Ejecución |
|---------------|--|--|--|---|
| Cuarto | <ul style="list-style-type: none"> • Actividades grupales sobre destrezas personales de autoconocimiento y aceptación. • Talleres para desarrollar habilidades manuales y pasatiempos • Técnicas de asertividad y | <ul style="list-style-type: none"> • Profesor(a) • Padres de familia • Alumna investigadora | <ul style="list-style-type: none"> • Microensayo sobre aspectos positivos y negativos escrito por cada estudiante. • Exposición de habilidades y pasatiempos. • Al finalizar cada | <ul style="list-style-type: none"> • Finales de mayo 2012 • Junio 12 (1 día por semana) |

| Año de Básica | Actividades | Responsables | Evaluación | Ejecución |
|---------------|---|---|--|---|
| | autoestima | | técnica | <ul style="list-style-type: none"> • Junio de 2012 (1 día por semana) |
| Séptimo | <ul style="list-style-type: none"> • Talleres de escuela para padres. • Establecimiento claro de normas para el cumplimiento de las actividades de aula. • Aplicación de fichas de autoevaluación. | <ul style="list-style-type: none"> • Profesor(a) • Directora • Padres de familia • Alumna investigadora | <ul style="list-style-type: none"> • Memorias del taller • Código de convivencia del salón de clase • Seguimiento en base a los resultados obtenidos. | <ul style="list-style-type: none"> • Julio 2012 (una sesión por semana) • Del 5 al 8 de junio de 2012 • De julio 2012 a enero 2013 (una quincenal) |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Taller de recursos docentes para hacer frente a la indisciplina en el aula. | <ul style="list-style-type: none"> • Profesor(a) • Directora • Padres de familia • Alumna investigadora | <ul style="list-style-type: none"> • Memorias del taller. • Seguimiento en | <ul style="list-style-type: none"> • Agosto 2012 (una sesión por semana) • Agosto |

| Año de Básica | Actividades | Responsables | Evaluación | Ejecución |
|---------------|---|--------------|---|---|
| Décimo | <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de fichas de autocontrol para estudiantes. • Utilización de técnicas, juegos, dinámicas, etc. | | base a los resultados obtenidos. <ul style="list-style-type: none"> • Planificación microcurricular | 2012 a enero 2013 (una quincenal) <ul style="list-style-type: none"> • Agosto 2012 a enero 2013 |

Presupuesto

| Año de Básica | Actividad | Costo | Financiamiento |
|---------------|--|----------|-----------------------------------|
| • Cuarto | • Actividades grupales sobre destrezas personales | \$ 2,00 | Investigadora |
| | • Talleres para desarrollar habilidades manuales y pasatiempos | \$ 10,00 | Padres de familia e investigadora |
| | • Técnicas de asertividad y autoestima | \$ 5,00 | Investigadora |
| • Séptimo | • Taller de Escuela para Padres | \$ 10,00 | Investigadora |
| | • Establecimiento claro de normas para el cumplimiento de las actividades de aula. | \$ 2,00 | Investigadora |
| | • Aplicación de fichas de autoevaluación. | \$ 2,00 | Investigadora |
| • Décimo | • Taller de recursos docentes para hacer frente a la indisciplina en el aula. | \$ 25,00 | Docentes e Investigadora |
| | • Aplicación de fichas de autocontrol para estudiantes. | \$ 2,00 | Investigadora |
| | • Utilización de técnicas, juegos, dinámicas, etc. | \$ 5,00 | Investigadora |
| TOTAL | | \$ 63,00 | |

Bibliografía utilizada

- Calero, M. (2006) Educar jugando. Perú: Editorial San Marcos.

- Decroly, O. y Monchamp, E. (2006) El juego educativo: Iniciación a la actividad intelectual y motriz. 7ma. Edición. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Espejo-Saavedra, I. (2007) Ideas prácticas para un currículo creativo. Buenas ideas en lengua, matemáticas, conocimientos del medio, plástica, técnicas de estudio... Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Feldman, J. () Autoestima para niños. Juegos, actividades, recursos, experiencias creativas... Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Roqueñi, J. M. (2005) Educación de la afectividad. Una propuesta desde el pensamiento de Tomas de Aquino. España: Ediciones Universidad de Navarra.
- Santos, M. y Gonsales, J. (2007) Talleres pedagógicos. Arte y magia de las manualidades infantiles. España: Alfaomega Grupo Editor, S.A. de C. V.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. (2010) 7 ideas clave. Escuelas sostenibles en convivencia. Colección ideas clave. Serie orientación y tutoría / Organización y gestión educativa. Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Asencio, I. y Fernández, J. (1991) El clima de las instituciones de Educación Superior. Revista Complutense de Educación, Vol. 2 (3) Madrid: Editorial Univ. Complutense.
- Bazán, A., Sánchez, B., y Castañeda, S. (2007) Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. Revista Mexicana de Investigación Educativa, abril – junio. Año/Vol. 12, número 033. Distrito Federal, México. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003312.pdf>
- Bernabeu, N. y Goldstein, A. (2009) Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Bonals, J. y Sánchez – Cano, M. (2007) Manual de asesoramiento psicopedagógico. España: Editorial Grao.
- Castellá, J., Comelles, S. Cros, A. y Vilá, M. (2007) Entender(se) en clase. Estrategias discursivas y habilidades comunicativas. Serie didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF. S.L.
- Carda, R. (2007) La organización del centro educativo. Manual para maestros. 2ª edición revisada. Alicante: Editorial Club Universitario.
- CEAL – ILCE (2005) Buenas prácticas de educación básica en América Latina. Tomo I. México. Recuperado de <http://www.ceal-int.org/educa/Tomol.pdf>
- Díaz, M. (s.f.) De la práctica pedagógica al texto pedagógico. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_05arti.pdf
- Dirección Provincial de Educación de Loja et al. (2009) Códigos de convivencia. Guía metodológica. Provincia de Loja.
- Edwards, C. (2006) El orden en las aulas. Recursos para resolver problemas de disciplina en clase. Ediciones Ceac. Barcelona: Planeta DeAgostini Profesional y Formación, S.L.

- Fernández, I. (2006) Prevención de violencia y resolución de conflictos. 3ª. edición. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- García, R., Traver, J. y Candela, I. (2001) Aprendizaje Cooperativo: Fundamentos, características y técnicas. Cuadernos de educación para la acción social. Editorial CCS – ICCE, Madrid. Recuperado de http://xino-xano.org/wikiOciDigital/articulos/aprendizaje_colaborativo.pdf
- Gimeno, J. (2002) Educar y convivir en la cultura global. Versión en español. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Gómez, M., Mir, V. y Serrats, M. (2006) Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para logara un clima favorable en la clase. España: Narcea. S.A. de Ediciones.
- Martín, M. (2000) clima de trabajo y organizaciones que aprenden. Universidad de Alcalá. Departamento de Educación. Educar 27. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn27p103.pdf>
- Martínez, M. (1996) El clima de clase. Wolters Kluwer Educación. España. Recuperado de http://issuu.com/gomezrnc/docs/el_clima_en_el_aula#print
- Mikulic, I. y Cassullo, G. (s.f.) Algunas consideraciones acerca del concepto de clima social y su evaluación. Ficha de cátedra No. 4. Recuperado de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/059_psicometricas1/tecnicas_psicometricas/archivos/ficha_4.pdf
- Márquez, A. (2004) Clima social y autoeficacia percibida en estudiantes inmigrantes: Una propuesta intercultural. (Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid) Recuperada de <http://eprints.ucm.es/tesis/edu/ucm-t28025.pdf>
- Mena, I. y Valdés, A. (2008) Clima Social Escolar. Documento Valores UC Recuperado de http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf
- Murillo, J. (2006) Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Ministerio de Educación (2011) Ministerio de Educación presentó el Proyecto de Estándares de Calidad Educativa. Recuperado de <http://www.educacion.gob.ec/index-2.html>.

- Navas, A. y Marhuenda, F. (2000). ¿Deja huella la garantía social? Recuperado de <http://www.uv.es/idelab/Documentos/ASE.PDF>
- Pujolás, P. (2008) 9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo. Serie Orientación y tutoría. España: Editorial GRAÓ, de IRF, S.L.
- Suárez, C. (2010) Cooperación como condición social de aprendizaje. Colección Educación y Sociedad Red. España: Editorial UOC.
- Torrego, J. et. al (2007) Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos. Barcelona: Editorial Grao.

9. ANEXOS

Anexo 1: Carta de solicitud de ingreso al centro educativo



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

MODALIDAD DE ESTUDIOS ABIERTA Y A DISTANCIA



Loja, noviembre del 2011

Señor(a)

DIRECTOR(A) DEL CENTRO EDUCATIVO

En su despacho.

De mi consideración:

La Universidad Técnica Particular de Loja, consciente del papel fundamental que tiene la investigación en el desarrollo integral de l país, auspicia y promueve la tarea de investigación sobre la realidad socioeducativa del Ecuador a través del Centro de Investigación de Educación y Psicología (CEP) y de la Escuela de Ciencias de la Educación, en esta oportunidad propone como proyecto de investigación el estudio sobre **“Tipos de aula y ambiente social en el que se desarrolla el proceso educativo de los estudiantes de educación básica del centro educativo que usted dirige”**

Esta información pretende recoger datos que permitan Conocer el tipo de clases según el ambiente en el que se desarrolla el proceso educativo. Y desde esta valoración: conocer, intervenir y mejorar elementos claves en las relaciones y organización de la clase y por tanto los procesos educativos que se desarrollan en el aula.

Desde esta perspectiva, requerimos su colaboración y solicitamos autorizar al estudiante de nuestra escuela el ingreso al centro educativo que usted dirige, para realizar la recolección de datos; nuestros estudiantes están capacitados para efectuar esta actividad, con la seriedad y validez que garantiza la investigación de campo.

Segura de contar con la aceptación a este pedido, expreso a usted mis sentimientos de consideración y gratitud sincera.

Atentamente,

DIOS, PATRIA Y CULTURA

Mg. María Elvira Aguirre Burneo

DIRECTORA ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Anexo 2: Escala de Clima Social Escolar para estudiantes (CES)

Código:

| | | |
|---------|--|--|
| Docente | | |
| | | |



Universidad Técnica Particular de Loja
La Universidad Católica de Loja

CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL: ESCOLAR (CES) "ESTUDIANTES"
R. H. MOOS, B. S. MOOS Y E. J. TRICKETT, adaptación ecuatoriana.

1. DATOS INFORMATIVOS

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|------------------------|--|--------------------------------------|--|--|--|------------------|--|--|--|--------------------|--|---------------------|--|----------------|--|--|--|---------------|--|--|--|-------------|--|
| 1.1 Nombre de la Institución: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.2 Año de Educación Básica | | | | 1.3 Sexo | | | | 1.4 Edad en años | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | 1. Niña | | | | 2. Niño | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.5 Señala las personas con las que vives en casa (puedes marcar varias) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Papá | | | | 2. Mamá | | | | 3. Abuelo/a | | | | 4. Hermanos/as | | | | 5. Tíos/as | | | | 6. Primos/as | | | | | | | | | |
| Esta pregunta la responden los estudiantes que no viven con sus papas o solo con el papá o solo con la mamá. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.6 Si uno de tus padres no vive contigo. Indica ¿Por qué? (marcar solo una opción) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Vive en otro País | | | | | | 2. Vive en otra Ciudad | | | | | | 3. Falleció | | | | | | 4. Divorciado | | | | | | 5. Desconozco | | | | | |
| 1.7 ¿Quién es la persona que te ayuda y/o revisa los deberes en casa? (marcar solo una opción) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Papá | | | | 2. Mamá | | | | 3. Abuelo/a | | | | 4. Hermano/a | | | | 5. Tío/a | | | | 6. Primo/a | | | | 7. Amigo/a | | | | 8. Tú mismo | |
| 1.8 Señala el último nivel de estudios: (marcar solo una opción) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| a. Mamá | | | | | | b. Papá | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Escuela | | | | 2. Colegio | | | | 3. Universidad | | | | 1. Escuela | | | | 2. Colegio | | | | 3. Universidad | | | | | | | | | |
| 1.9 ¿En qué trabaja tu mamá? | | | | | | | | 1.10 ¿En qué trabaja tu papá? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.11 ¿La casa en la que vives es? | | | | 1.12 Señala las características de tu casa en cuanto a: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Arrendada | | | | 2. Propia | | | | 1. # Baños | | | | 2. # Dormitorios | | | | 3. # Plantas/pisos | | | | | | | | | | | | | |
| 1.13 ¿En tu casa tienes? (puedes señalar varias opciones) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Teléfono | | | | | | 2. Tv Cable | | | | | | 3. Computador | | | | | | 4. Refrigerador | | | | | | | | | | | |
| 5. Internet | | | | | | 6. Cocina | | | | | | 7. Automóvil | | | | | | 8. Equipo de Sonido | | | | | | | | | | | |
| 1.14 Para movilizarte a tu escuela lo haces en? (marca solo una opción - la que con más frecuencia usas) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Carro propio | | | | | | 2. Transporte escolar | | | | | | 3. Taxi | | | | | | 4. Bus | | | | | | 5. Caminando | | | | | |

INDICACIONES PARA CONTESTAR EL CUESTIONARIO

A continuación encontrará preguntas que se refieren a actividades que realizan los estudiantes y el profesor de esta aula. Después de leer cada una, decida si es verdadera o falsa.

En el espacio en blanco escriba V si es (Verdadera o casi siempre verdadera) y F si es (Falsa o casi siempre falsa) en cada una de las siguientes preguntas.

| CUESTIONARIO | | Rta. |
|--------------|---|------|
| 1 | Los estudiantes, ponen mucho interés en lo que hacen en esta aula | |
| 2 | En esta aula, los estudiantes llegan a conocerse realmente bien entre unos y otros. | |
| 3 | El profesor, dedica muy poco tiempo a hablar con los estudiantes | |
| 4 | Casi todo el tiempo, se dedica a explicar la clase del día | |
| 5 | En esta aula, los estudiantes nunca se sienten presionados para competir entre compañeros | |
| 6 | En esta aula, todo está muy bien ordenado. | |
| 7 | En esta aula, hay reglas claras que los estudiantes tienen que cumplir | |
| 8 | En esta aula, hay pocas reglas que cumplir. | |
| 9 | En esta aula, siempre escuchas nuevas ideas | |
| 10 | Los estudiantes de esta aula "están en las nubes" | |
| 11 | Los estudiantes de esta aula, nunca se interesan por conocer a sus compañeros | |
| 12 | El profesor, se preocupa por cada uno de los estudiantes | |
| 13 | Se espera que los estudiantes hagan sus tareas escolares, solamente en el aula | |
| 14 | Los estudiantes de esta aula, se esfuerzan mucho por obtener las mejores calificaciones | |
| 15 | En esta aula, los estudiantes casi siempre están en silencio | |
| 16 | En esta aula, parece que las reglas cambian mucho | |
| 17 | Si un estudiante, no cumple una regla dentro de la clase, es castigado | |
| 18 | En esta aula, los estudiantes hacen diferentes tareas cada día | |
| 19 | Siempre, los estudiantes quieren que se acabe pronto la clase | |
| 20 | En esta aula, se hacen muchas amistades | |
| 21 | El profesor, parece más un amigo que una autoridad | |
| 22 | En esta aula, dedicamos más tiempo a otras actividades que a temas relacionados con: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, estudios sociales, etc. | |
| 23 | Hay estudiantes, que siempre quieren ser los primeros en dar las respuestas a las preguntas del profesor | |
| 24 | Los estudiantes de esta aula, pasan mucho tiempo jugando | |
| 25 | El profesor, explica lo que le ocurrirá a los estudiantes si no cumplen las reglas de aula | |
| 26 | Por lo general, el profesor, no es muy estricto | |
| 27 | En esta aula, nunca se trabaja de manera distinta a la que se acostumbra todos los días | |
| 28 | En esta aula, la mayoría de estudiantes ponen realmente atención a lo que dice el profesor | |
| 29 | En esta aula, fácilmente se hacen grupos de estudiantes para realizar proyectos o tareas | |
| 30 | El profesor les ayuda demasiado en la tareas que hacen en el aula | |
| 31 | En esta aula, es muy importante haber realizado un cierto número de tareas | |
| 32 | En esta aula, los estudiantes nunca compiten con sus compañeros | |
| 33 | Por lo general, en ésta aula se forma un gran alboroto | |
| 34 | El profesor, explica cuáles son las reglas del aula | |
| 35 | Los estudiantes, pueden "tener problemas" con el profesor por charlar mucho | |
| 36 | Al profesor, le agrada que los estudiantes, hagan trabajos originales y creativos | |
| 37 | Muy pocos estudiantes, participan de las actividades en ésta aula | |
| 38 | En esta aula, a los estudiantes les agrada colaborar en las actividades | |
| 39 | A veces, el profesor hace quedar mal a los estudiantes cuando no saben la respuesta correcta | |
| 40 | En esta aula los estudiantes trabajan pocas veces | |

| | | |
|----|--|--|
| 41 | En esta aula, te bajan las calificaciones sino entregas los deberes | |
| 42 | El profesor, rara vez tiene que decir a los estudiantes que se sienten en sus puestos | |
| 43 | El profesor, trata hacer cumplir las reglas establecidas en esta aula | |
| 44 | En esta aula, los estudiantes raras veces cumplen las reglas | |
| 45 | Los estudiantes, muy pocas veces pueden decir que actividades hacer en el tiempo de clase | |
| 46 | Muchos estudiantes, se distraen en clase haciendo dibujos, garabatos o tirándose papeles | |
| 47 | A los estudiantes, les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes | |
| 48 | El profesor, habla a los estudiantes como si se tratara de niños pequeños | |
| 49 | Generalmente, en esta aula hacemos lo que queremos | |
| 50 | En esta aula, las notas no son muy importantes | |
| 51 | Diariamente, el profesor tiene que pedir que no se alboroten tanto los estudiantes | |
| 52 | Los estudiantes, podrán aprender más, según cómo actúe el profesor en ese día | |
| 53 | Los estudiantes, pueden tener problemas si no están en su puesto al comenzar la clase | |
| 54 | El profesor, propone trabajos nuevos para que los hagan los estudiantes | |
| 55 | A veces, Los trabajos hechos en clase por los estudiantes son presentados a sus compañeros | |
| 56 | En esta aula, los estudiantes raras veces tienen la oportunidad de conocerse unos a otros | |
| 57 | El profesor, siempre acepta hablar de otro tema que se propone en clase | |
| 58 | Si un estudiante falta a clases un par de días, tiene que igualarse | |
| 59 | A los estudiantes de esta aula, nada les importa saber las notas de sus compañeros | |
| 60 | Los trabajos que pide el profesor, están claros y cada estudiante sabe lo que tiene que hacer | |
| 61 | Hay reglas claras para hacer las tareas en clase | |
| 62 | En esta aula, castigan más fácilmente que en otras | |
| 63 | En esta aula, se espera que los estudiantes, al realizar sus tareas, respeten las reglas establecidas | |
| 64 | En esta aula los estudiantes parecen estar medio dormidos | |
| 65 | En esta aula, se tarda mucho tiempo en conocer los nombres de los compañeros | |
| 66 | Al profesor, le gusta saber lo que los estudiantes quieren aprender | |
| 67 | A menudo, el profesor dedica tiempo de su clase para hablar sobre otras cosas que no sean las materias | |
| 68 | Los estudiantes, deben estudiar bastante para tener buenas calificaciones | |
| 69 | En esta aula rara vez se inicia la clase puntualmente | |
| 70 | El profesor explica al inicio del año las reglas de lo que se puede hacer o no hacer en el aula | |
| 71 | El profesor, soporta mucho a los estudiantes | |
| 72 | En esta aula, los estudiantes pueden elegir el puesto en donde sentarse | |
| 73 | A veces, Los estudiantes hacen trabajos fuera de clase por su propia cuenta | |
| 74 | Hay algunos estudiantes que nunca se sienten bien en esta aula | |
| 75 | El profesor, desconfía de los estudiantes | |
| 76 | Esta aula, parece más una fiesta que un lugar para aprender algo | |
| 77 | A veces, en esta aula se hace grupos para concursar en tareas unos con otros | |
| 78 | En esta aula, las actividades son claras | |
| 79 | Los estudiantes siempre están inseguros de las reglas de clase | |
| 80 | El profesor, obliga abandonar el aula a los estudiantes que se porta mal | |
| 81 | En esta aula, los estudiantes hacen casi todos los días el mismo tipo de actividades y tareas | |
| 82 | A los estudiantes, realmente siempre les agrada esta aula | |
| 83 | Algunos estudiantes, no se llevan bien con sus compañeros en el aula | |
| 84 | En esta aula, los estudiantes deben tener cuidado con lo que dicen | |
| 85 | El profesor, sigue el tema de clase y no se desvía de él hablando de otras cosas | |
| 86 | Generalmente, Los estudiantes pasan el año aunque no estudien mucho | |
| 87 | Los estudiantes, nunca interrumpen al profesor en clase | |
| 88 | El profesor, se "porta" siempre igual con los que no respetan las reglas | |

| | | |
|-----|--|--|
| 89 | Todos los estudiantes cumplen las reglas que exige el profesor | |
| 90 | En esta aula, se permite que los estudiantes realicen cosas nuevas | |
| 91 | En esta aula, los estudiantes, piden ayuda a sus compañeros cuando no pueden realizar una tarea | |
| 92 | Si un estudiante falta a clase un par de días, sus compañeros le prestan los cuadernos y le explican el | |
| 93 | En esta aula, los estudiantes, piden ayuda únicamente al profesor cuando no pueden realizar una tarea | |
| 94 | Los estudiantes de esta aula, se ayudan y colaboran unos con otros | |
| 95 | En esta aula, unos estudiantes, esconden las respuestas y soluciones de algún problema que propone el profesor | |
| 96 | En esta aula, los estudiantes, se sienten presionados para competir entre compañeros | |
| 97 | En esta aula, el profesor anima que los estudiantes se ayuden unos con otros | |
| 98 | En esta aula, los estudiantes, colaboran y motivan a un compañero para que mejore su aprendizaje | |
| 99 | En esta aula, cuando el problema es de todos, el profesor es quien decide cómo solucionarlo | |
| 100 | En esta aula, algunos estudiantes, creen que son los únicos, que lo saben todo | |
| 101 | A los estudiantes, de esta aula, les gusta escuchar las ideas de sus compañeros | |
| 102 | En esta aula, todos opinan para solucionar algún problema que se presente | |
| 103 | En esta aula, las notas son lo más importante para ser los mejores | |
| 104 | En esta aula, nunca se premia a los estudiantes que participan | |
| 105 | En la evaluación, solo se toma en cuenta la calificación de los exámenes | |
| 106 | En esta aula, se premia a los estudiantes cuando realizan un trabajo en grupo | |
| 107 | Los estudiantes, en esta aula, reconocen, y aplauden, cuando un compañero del grupo hace bien su tarea | |
| 108 | En esta aula, cuando el estudiante hace bien su tarea, recibe una buena calificación | |
| 109 | En esta aula, el profesor anima que los estudiantes se ayuden unos con otros | |
| 110 | En esta aula, los trabajos grupales tienen poca importancia para la calificación | |
| 111 | En esta aula, casi siempre el profesor propone tareas para que los estudiantes trabajen en grupo | |
| 112 | En esta aula, los estudiantes siempre trabajan sin la vigilancia del docente | |
| 113 | En el grupo de trabajo, cada estudiante hace lo que quiere sin ponerse de acuerdo con los demás. | |
| 114 | En esta aula, los estudiantes deben terminar la tarea en el tiempo establecido | |
| 115 | En el grupo de trabajo, cada uno tiene un papel o función que cumplir | |
| 116 | Dentro del grupo de trabajo, algunos estudiantes no participan | |
| 117 | En el grupo de trabajo, cada estudiante cumple con su tarea | |
| 118 | En esta aula, a los estudiantes les agrada mucho trabajar en grupo | |
| 119 | Los estudiantes, de esta aula, aprenden únicamente lo que enseña el profesor | |
| 120 | En esta aula, los estudiantes aprenden también de sus compañeros | |
| 121 | A los estudiantes de esta aula, les gusta enseñar a sus compañeros lo que aprendieron del profesor | |
| 122 | En esta aula, lo más importante, es aprender todos | |
| 123 | En esta aula, el profesor, cree que todos somos importantes en el grupo | |
| 124 | En esta aula, todos son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje | |
| 125 | Si un estudiante, falta en el grupo, se dificulta cumplir con la tarea | |
| 126 | En esta aula, algunos estudiantes son egoístas con sus compañeros | |
| 127 | En esta aula, todos los estudiantes, quieren que su grupo haga el mejor trabajo | |
| 128 | En el grupo de trabajo, algunos estudiantes participan más que otros | |
| 129 | El profesor, explica claramente las reglas para trabajar en grupo | |
| 130 | En esta aula, algunos estudiantes, dudan de lo que hay que hacer en el grupo | |
| 131 | El profesor, siempre, da la oportunidad de participar a todos dentro del grupo | |
| 132 | Los pupitres de los estudiantes cuando hay que trabajar en grupo, se ubican de otra manera | |
| 133 | En el grupo de trabajo, todos los estudiantes tienen la misma responsabilidad | |

Gracias por su colaboración

Anexo 2: Escala de Clima Social Escolar para profesores (CES)

Código:

| |
|---------|
| Docente |
| |
| |



Universidad Técnica Particular de Loja
La Universidad Católica de Loja

CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL: ESCOLAR (CES) "PROFESORES"
R. H. MOOS, B. S. MOOS Y E. J. TRICKETT, adaptación ecuatoriana.

Del centro

| | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|--------|--------|-------------------------------------|---------------|-----------|------------|-----------------|-------|---|
| 1.1 Nombre de la Institución: | | | | | | | | | |
| 1.2 Ubicación geográfica | | | 1.3 Tipo de centro educativo | | | | 1.4 Área | | 1.5 Número de estudiantes del aula |
| Provincia | Cantón | Ciudad | Fiscal | Fiscomisional | Municipal | Particular | Urbano | Rural | |
| | | | | | | | | | |

Del profesor

| | | | | | | | | |
|--|--|---------------|-------------------------|-------------|--|--|--|-----------------------|
| 1.6 Sexo | | | 1.7 Edad en años | | | 1.8 Años de experiencia docente | | |
| Masculino | | Femenino | | | | | | |
| 1.9 Nivel de Estudios (señalar únicamente el último título adquirido) | | | | | | | | |
| 1. Profesor | | 2. Licenciado | | 3. Magíster | | 4. Doctor de tercer nivel | | 5. Otro (Especifique) |

INDICACIONES PARA CONTESTAR EL CUESTIONARIO

A continuación encontrará preguntas que se refieren a actividades que realizan los estudiantes y el profesor de esta aula. Después de leer cada una, decida si es verdadera o falsa.

En el espacio en blanco escriba V si es (Verdadera o casi siempre verdadera) y F si es (Falsa o casi siempre falsa) en cada una de las siguientes preguntas.

| CUESTIONARIO | | Rta. |
|--------------|---|------|
| 1 | Los estudiantes, ponen mucho interés en lo que hacen en esta aula | |
| 2 | En esta aula, los estudiantes llegan a conocerse realmente bien entre unos y otros. | |
| 3 | El profesor, dedica muy poco tiempo a hablar con los estudiantes | |
| 4 | Casi todo el tiempo, se dedica a explicar la clase del día | |
| 5 | En esta aula, los estudiantes nunca se sienten presionados para competir entre compañeros | |

| | | |
|----|---|--|
| 6 | En esta aula, todo está muy bien ordenado. | |
| 7 | En esta aula, hay reglas claras que los estudiantes tienen que cumplir | |
| 8 | En esta aula, hay pocas reglas que cumplir. | |
| 9 | En esta aula, siempre escuchas nuevas ideas | |
| 10 | Los estudiantes de esta aula "están en las nubes" | |
| 11 | Los estudiantes de esta aula, nunca se interesan por conocer a sus compañeros | |
| 12 | El profesor, se preocupa por cada uno de los estudiantes | |
| 13 | Se espera que los estudiantes hagan sus tareas escolares, solamente en el aula | |
| 14 | Los estudiantes de esta aula, se esfuerzan mucho por obtener las mejores calificaciones | |
| 15 | En esta aula, los estudiantes casi siempre están en silencio | |
| 16 | En esta aula, parece que las reglas cambian mucho | |
| 17 | Si un estudiante, no cumple una regla dentro de la clase, es castigado | |
| 18 | En esta aula, los estudiantes hacen diferentes tareas cada día | |
| 19 | Siempre, los estudiantes quieren que se acabe pronto la clase | |
| 20 | En esta aula, se hacen muchas amistades | |
| 21 | El profesor, parece más un amigo que una autoridad | |
| 22 | En esta aula, dedicamos más tiempo a otras actividades que a temas relacionados con: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, estudios sociales, etc. | |
| 23 | Hay estudiantes, que siempre quieren ser los primeros en dar las respuestas a las preguntas del profesor | |
| 24 | Los estudiantes de esta aula, pasan mucho tiempo jugando | |
| 25 | El profesor, explica lo que le ocurrirá a los estudiantes si no cumplen las reglas de aula | |
| 26 | Por lo general, el profesor, no es muy estricto | |
| 27 | En esta aula, nunca se trabaja de manera distinta a la que se acostumbra todos los días | |
| 28 | En esta aula, la mayoría de estudiantes ponen realmente atención a lo que dice el profesor | |
| 29 | En esta aula, fácilmente se hacen grupos de estudiantes para realizar proyectos o tareas | |
| 30 | El profesor les ayuda demasiado en las tareas que hacen en el aula | |
| 31 | En esta aula, es muy importante haber realizado un cierto número de tareas | |
| 32 | En esta aula, los estudiantes nunca compiten con sus compañeros | |
| 33 | Por lo general, en ésta aula se forma un gran alboroto | |
| 34 | El profesor, explica cuáles son las reglas del aula | |
| 35 | Los estudiantes, pueden "tener problemas" con el profesor por charlar mucho | |
| 36 | Al profesor, le agrada que los estudiantes, hagan trabajos originales y creativos | |
| 37 | Muy pocos estudiantes, participan de las actividades en ésta aula | |
| 38 | En esta aula, a los estudiantes les agrada colaborar en las actividades | |
| 39 | A veces, el profesor hace quedar mal a los estudiantes cuando no saben la respuesta correcta | |
| 40 | En esta aula los estudiantes trabajan pocas veces | |

| | | |
|----|--|--|
| 41 | En esta aula, te bajan las calificaciones sino entregas los deberes | |
| 42 | El profesor, rara vez tiene que decir a los estudiantes que se sienten en sus puestos | |
| 43 | El profesor, trata hacer cumplir las reglas establecidas en esta aula | |
| 44 | En esta aula, los estudiantes raras veces cumplen las reglas | |
| 45 | Los estudiantes, muy pocas veces pueden decir que actividades hacer en el tiempo de clase | |
| 46 | Muchos estudiantes, se distraen en clase haciendo dibujos, garabatos o tirándose papeles | |
| 47 | A los estudiantes, les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes | |
| 48 | El profesor, habla a los estudiantes como si se tratara de niños pequeños | |
| 49 | Generalmente, en esta aula hacemos lo que queremos | |
| 50 | En esta aula, las notas no son muy importantes | |
| 51 | Diariamente, el profesor tiene que pedir que no se alboroten tanto los estudiantes | |
| 52 | Los estudiantes, podrán aprender más, según cómo actúe el profesor en ese día | |
| 53 | Los estudiantes, pueden tener problemas si no están en su puesto al comenzar la clase | |
| 54 | El profesor, propone trabajos nuevos para que los hagan los estudiantes | |
| 55 | A veces, Los trabajos hechos en clase por los estudiantes son presentados a sus compañeros | |
| 56 | En esta aula, los estudiantes raras veces tienen la oportunidad de conocerse unos a otros | |
| 57 | El profesor, siempre acepta hablar de otro tema que se propone en clase | |
| 58 | Si un estudiante falta a clases un par de días, tiene que igualarse | |
| 59 | A los estudiantes de esta aula, nada les importa saber las notas de sus compañeros | |
| 60 | Los trabajos que pide el profesor, están claros y cada estudiante sabe lo que tiene que hacer | |
| 61 | Hay reglas claras para hacer las tareas en clase | |
| 62 | En esta aula, castigan más fácilmente que en otras | |
| 63 | En esta aula, se espera que los estudiantes, al realizar sus tareas, respeten las reglas establecidas | |
| 64 | En esta aula los estudiantes parecen estar medio dormidos | |
| 65 | En esta aula, se tarda mucho tiempo en conocer los nombres de los compañeros | |
| 66 | Al profesor, le gusta saber lo que los estudiantes quieren aprender | |
| 67 | A menudo, el profesor dedica tiempo de su clase para hablar sobre otras cosas que no sean las materias | |
| 68 | Los estudiantes, deben estudiar bastante para tener buenas calificaciones | |
| 69 | En esta aula rara vez se inicia la clase puntualmente | |
| 70 | El profesor explica al inicio del año las reglas de lo que se puede hacer o no hacer en el aula | |
| 71 | El profesor, soporta mucho a los estudiantes | |
| 72 | En esta aula, los estudiantes pueden elegir el puesto en donde sentarse | |
| 73 | A veces, Los estudiantes hacen trabajos fuera de clase por su propia cuenta | |
| 74 | Hay algunos estudiantes que nunca se sienten bien en esta aula | |
| 75 | El profesor, desconfía de los estudiantes | |

| | | |
|-----|--|--|
| 76 | Esta aula, parece más una fiesta que un lugar para aprender algo | |
| 77 | A veces, en esta aula se hace grupos para concursar en tareas unos con otros | |
| 78 | En esta aula, las actividades son claras | |
| 79 | Los estudiantes siempre están inseguros de las reglas de clase | |
| 80 | El profesor, obliga abandonar el aula a los estudiantes que se porta mal | |
| 81 | En esta aula, los estudiantes hacen casi todos los días el mismo tipo de actividades y tareas | |
| 82 | A los estudiantes, realmente siempre les agrada esta aula | |
| 83 | Algunos estudiantes, no se llevan bien con sus compañeros en el aula | |
| 84 | En esta aula, los estudiantes deben tener cuidado con lo que dicen | |
| 85 | El profesor, sigue el tema de clase y no se desvía de él hablando de otras cosas | |
| 86 | Generalmente, Los estudiantes pasan el año aunque no estudien mucho | |
| 87 | Los estudiantes, nunca interrumpen al profesor en clase | |
| 88 | El profesor, se "porta" siempre igual con los que no respetan las reglas | |
| 89 | Todos los estudiantes cumplen las reglas que exige el profesor | |
| 90 | En esta aula, se permite que los estudiantes realicen cosas nuevas | |
| 91 | En esta aula, los estudiantes, piden ayuda a sus compañeros cuando no pueden realizar una tarea | |
| 92 | Si un estudiante falta a clase un par de días, sus compañeros le prestan los cuadernos y le explican el | |
| 93 | En esta aula, los estudiantes, piden ayuda únicamente al profesor cuando no pueden realizar una tarea | |
| 94 | Los estudiantes de esta aula, se ayudan y colaboran unos con otros | |
| 95 | En esta aula, unos estudiantes, esconden las respuestas y soluciones de algún problema que propone el profesor | |
| 96 | En esta aula, los estudiantes, se sienten presionados para competir entre compañeros | |
| 97 | En esta aula, el profesor anima que los estudiantes se ayuden unos con otros | |
| 98 | En esta aula, los estudiantes, colaboran y motivan a un compañero para que mejore su aprendizaje | |
| 99 | En esta aula, cuando el problema es de todos, el profesor es quien decide cómo solucionarlo | |
| 100 | En esta aula, algunos estudiantes, creen que son los únicos, que lo saben todo | |
| 101 | A los estudiantes, de esta aula, les gusta escuchar las ideas de sus compañeros | |
| 102 | En esta aula, todos opinan para solucionar algún problema que se presente | |
| 103 | En esta aula, las notas son lo más importante para ser los mejores | |
| 104 | En esta aula, nunca se premia a los estudiantes que participan | |
| 105 | En la evaluación, solo se toma en cuenta la calificación de los exámenes | |
| 106 | En esta aula, se premia a los estudiantes cuando realizan un trabajo en grupo | |
| 107 | Los estudiantes, en esta aula, econocen, y aplauden, cuando un compañero del grupo hace bien su tarea | |
| 108 | En esta aula, cuando el estudiante hace bien su tarea, recibe una buena calificación | |
| 109 | En esta aula, el profesor anima que los estudiantes se ayuden unos con otros | |

| | | |
|-----|--|--|
| 110 | En esta aula, los trabajos grupales tienen poca importancia para la calificación | |
| 111 | En esta aula, casi siempre el profesor propone tareas para que los estudiantes trabajen en grupo | |
| 112 | En esta aula, los estudiantes siempre trabajan sin la vigilancia del docente | |
| 113 | En el grupo de trabajo, cada estudiante hace lo que quiere, sin ponerse de acuerdo con los demás | |
| 114 | En esta aula, los estudiantes deben terminar la tarea en el tiempo establecido | |
| 115 | En el grupo de trabajo, cada uno tiene un papel o función que cumplir | |
| 116 | Dentro del grupo de trabajo, algunos estudiantes no participan | |
| 117 | En el grupo de trabajo, cada estudiante cumple con su tarea | |
| 118 | En esta aula, a los estudiantes les agrada mucho trabajar en grupo | |
| 119 | Los estudiantes, de esta aula, aprenden únicamente lo que enseña el profesor | |
| 120 | En esta aula, los estudiantes aprenden también de sus compañeros | |
| 121 | A los estudiantes de esta aula, les gusta enseñar a sus compañeros lo que aprendieron del profesor | |
| 122 | En esta aula, lo más importante, es aprender todos | |
| 123 | En esta aula, el profesor, cree que todos somos importantes en el grupo | |
| 124 | En esta aula, todos son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje | |
| 125 | Si un estudiante, falta en el grupo, se dificulta cumplir con la tarea | |
| 126 | En esta aula, algunos estudiantes son egoístas con sus compañeros | |
| 127 | En esta aula, todos los estudiantes, quieren que su grupo haga el mejor trabajo | |
| 128 | En el grupo de trabajo, algunos estudiantes participan más que otros | |
| 129 | El profesor, explica claramente las reglas para trabajar en grupo | |
| 130 | En esta aula, algunos estudiantes, dudan de lo que hay que hacer en el grupo | |
| 131 | El profesor, siempre, da la oportunidad de participar a todos dentro del grupo | |
| 132 | Los pupitres de los estudiantes cuando hay que trabajar en grupo, se ubican de otra manera | |
| 133 | En el grupo de trabajo, todos los estudiantes tienen la misma responsabilidad | |
| 134 | Los grupos de trabajo que se forman en la clase, son de más de 6 estudiantes | |

Gracias por su colaboración

Anexo 3. Carta de aceptación y autorización de ingreso a la unidad educativa “Balbina



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja



MODALIDAD DE ESTUDIOS ABIERTA Y A DISTANCIA

Loja, 22 de noviembre del 2011

Hna.
Maritza Salazar
DIRECTORA DE LA ESCUELA FISCOMISIONAL “BALBINA MORENO”
En su despacho.

De mi consideración:

La Universidad Técnica Particular de Loja, consciente del papel fundamental que tiene la investigación en el desarrollo integral de l país, auspicia y promueve la tarea de investigación sobre la realidad socioeducativa del Ecuador a través del Centro de Investigación de Educación y Psicología (CEP) y de la Escuela de Ciencias de la Educación, en esta oportunidad propone como proyecto de investigación el estudio sobre **“Tipos de aula y ambiente social en el que se desarrolla el proceso educativo de los estudiantes de educación básica del centro educativo que usted dirige”**

Esta información pretende recoger datos que permitan Conocer el tipo de clases según el ambiente en el que se desarrolla el proceso educativo. Y desde esta valoración: conocer, intervenir y mejorar elementos claves en las relaciones y organización de la clase y por tanto los procesos educativos que se desarrollan en el aula.

Desde esta perspectiva, requerimos su colaboración y solicitamos autorizar al estudiante de nuestra escuela el ingreso al centro educativo que usted dirige, para realizar la recolección de datos; nuestros estudiantes están capacitados para efectuar esta actividad, con la seriedad y validez que garantiza la investigación de campo.

Segura de contar con la aceptación a este pedido, expreso a usted mis sentimientos de consideración y gratitud sincera.

Atentamente,
DIOS, PATRIA Y CULTURA

MARIA ELVIRA AGUIRRE DE GARCIA

Mg. María Elvira Aguirre Burneo
DIRECTORA ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

RECIBIDO 2 2 NOV 2011

Moreno-Juan Manuel Ojeda Luna”



CARTA DE AUTORIZACIÓN DE INGRESO AL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO

ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO:

Escuela Fiscomisional "Balbina Moreno"

INVESTIGADORA:

Silvana Cecibel Zorrilla Pacheco

DIRECTORA DEL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO:

Hna. Maritza Salazar

DIRECCIÓN DEL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO:

| | | |
|-----------|---|---------------------------|
| CANTÓN | : | Gonzanamá |
| PARROQUIA | : | Gonzanamá |
| BARRIO | : | 24 de Mayo |
| CALLES | : | Bolívar y 18 de Noviembre |

TELÉFONO:

072664537

AUTORIZACIÓN Y FIRMA DE LA DIRECTORA DEL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO

Hna. Maritza Salazar





Loja, 22 de noviembre del 2011

Hna.
Perla del Rocío Bravo Mendieta
RECTORA DEL COLEGIO FISCOMISIONAL "BALBINA MORENO"
En su despacho.

De mi consideración:

La Universidad Técnica Particular de Loja, consciente del papel fundamental que tiene la investigación en el desarrollo integral de l país, auspicia y promueve la tarea de investigación sobre la realidad socioeducativa del Ecuador a través del Centro de Investigación de Educación y Psicología (CEP) y de la Escuela de Ciencias de la Educación, en esta oportunidad propone como proyecto de investigación el estudio sobre **"Tipos de aula y ambiente social en el que se desarrolla el proceso educativo de los estudiantes de educación básica del centro educativo que usted dirige"**

Esta información pretende recoger datos que permitan Conocer el tipo de clases según el ambiente en el que se desarrolla el proceso educativo. Y desde esta valoración: conocer, intervenir y mejorar elementos claves en las relaciones y organización de la clase y por tanto los procesos educativos que se desarrollan en el aula.

Desde esta perspectiva, requerimos su colaboración y solicitamos autorizar al estudiante de nuestra escuela el ingreso al centro educativo que usted dirige, para realizar la recolección de datos; nuestros estudiantes están capacitados para efectuar esta actividad, con la seriedad y validez que garantiza la investigación de campo.

Segura de contar con la aceptación a este pedido, expreso a usted mis sentimientos de consideración y gratitud sincera.

Atentamente,
DIOS, PATRIA Y CULTURA

MARIA ELVIRA AGUIRRE DE BURNEO

Mg. María Elvira Aguirre Burneo
DIRECTORA ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

COLEGIO BALBINA MORENO
GONZANAMA

22 NOV 2011

Recibido por *Perla del Rocío Bravo Mendieta*
Hora *08:15*

Perla del Rocío Bravo Mendieta





UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja



MODALIDAD DE ESTUDIOS ABIERTA Y A DISTANCIA

CARTA DE AUTORIZACIÓN DE INGRESO AL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO

ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO:

Colegio Fiscomisional "Balbina Moreno"

INVESTIGADORA:

Silvana Cecibel Zorrilla Pacheco

DIRECTORA DEL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO:

Hna. Perla del Rocío Bravo Mendieta

DIRECCIÓN DEL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO:

| | | |
|-----------|---|----------------------|
| CANTÓN | : | Gonzanamá |
| PARROQUIA | : | Gonzanamá |
| BARRIO | : | 24 de Mayo |
| CALLE S | : | Bolívar y 24 de Mayo |

TELÉFONO:

072664117

AUTORIZACIÓN Y FIRMA DE LA DIRECTORA DEL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO

Hna. Perla del Rocío Bravo Mendieta

.....
Hna. Perla del Rocío Bravo Mendieta



Anexo 4: Lista de los alumnos de la unidad educativa “Balbina Moreno-Juan Manuel Ojeda Luna” participantes de la investigación.

**LISTA DE LOS ALUMNOS DEL CUARTO AÑO DE
EDUCACIÓN BÁSICA DE LA ESCUELA FISCOMISIONAL
“BALBINA MORENO”**

| Nro. | Nómina |
|-------------|-----------------------------------|
| 01 | Álvarez Martínez Fredy Alexander |
| 02 | Ojeda Luna Edgar Miguel |
| 03 | Ortiz Jiménez Noé Eliecer |
| 04 | Quezada Matailo José Alfredo |
| 05 | Quito Conza Francisco Xavier |
| 06 | Recto Soto Richard Oswaldo |
| 07 | Rodríguez Cumbicus Marco Israel |
| 08 | Aponte Castillo María José |
| 09 | Arévalo Castillo Verónica Cecilia |
| 10 | Benalcázar Sanmartín Karla |
| 11 | Martínez Carrión Natasha Linetd |
| 12 | Medina Calle Mary Fernanda |
| 13 | Melo Villalta Mishel Carolina |
| 14 | Rivas Eras Francisca Elizabeth |
| 15 | Rodríguez Cumbicus Krupskaya R. |
| 16 | Rueda Galván Evelyn del Cisne |



**LISTA DE LOS ALUMNOS DEL SÉPTIMO AÑO DE
EDUCACIÓN BÁSICA DE LA ESCUELA FISCOMISIONAL
"BALBINA MORENO"**

| Nro. | Nómina |
|------|-----------------------------------|
| 01 | Calle Herrera Luis Gustavo |
| 02 | Chamba Soto Pedro Augusto |
| 03 | Jiménez Salinas José Javier |
| 04 | Martínez Briceño José Israel |
| 05 | Matailo Pacheco Brayán Alexander |
| 06 | Ojeda Yaguana Michael Steven |
| 07 | Pinta Cango Edwin Alberto |
| 08 | Sarmiento Acaro Julio Francisco |
| 09 | Simancas Soto José Raúl |
| 10 | Vargas Rosales David Alexander |
| 11 | Álvarez Martínez Karina Elizabeth |
| 12 | Bravo Riofrío Rocío Noelia |
| 13 | Camacho Calderón Johana Estefanía |
| 14 | Carrillo Jaramillo Yesenia |
| 15 | Carrión Correa Nahomi Elizabeth |
| 16 | Carrión Japón Kelly Stefany |
| 17 | Carrión Ponce Yessenia Lissett |
| 18 | Castillo Romero Karina Lizbeth |
| 19 | Jaramillo Ajila Evelyn Johana |
| 20 | Luna Maza Evelyn Jiomara |
| 21 | Pinta Aguilar Karla Janina |



**LISTA DE LOS ALUMNOS DEL DÉCIMO AÑO DE
EDUCACIÓN BÁSICA DEL COLEGIO FISCOMISIONAL
"BALBINA MORENO"**

| Nro. | Nómina |
|------|---------------------------------------|
| 01 | Calle Herrera Alexis Jonathan |
| 02 | Carrión Correa Steeven David |
| 03 | Ojeda Bernal Luis Baltazar |
| 04 | Pineda Guevara Diego Enrique |
| 05 | Soto Chamba Julio Enrique |
| 06 | Arévalo Briceño Diana Anabel |
| 07 | Calderón Calderón María Isabel |
| 08 | Calle Herrera Yajahira Alexandra |
| 09 | Catucago Rojas Nathalie Carolina |
| 10 | Godoy Cañar Thalía Michelle |
| 11 | González Rivas Lady Belén |
| 12 | Jumbo Sari Jessica Alexandra |
| 13 | Pinta Ordoñez Josselyn de los Ángeles |
| 14 | Quito Pinta Jessica Maribel |
| 15 | Rivas Luzuriaga Mariana de Jesús |
| 16 | Rivera Samaniego Katherine Stefania |
| 17 | Salinas Fernández María José |
| 18 | Urrego Cueva María del Cisne |



Anexo 5: Fotografías del proceso de investigación en la Unidad Educativa Balbina Moreno – Juan Manuel Ojeda Luna



Fotografía 1: Vista frontal del edificio donde funciona la Unidad Educativa Balbina Moreno – Juan Manuel Ojeda Luna.



Fotografía 2: Hna. Rocío Bravo Mendieta. Rectora del Colegio Balbina Moreno.



Fotografía 3: Hna. Maritza Salazar. Directora de la Escuela Balbina Moreno.



Fotografía 4: Aplicación de cuestionario a los estudiantes del décimo año de educación básica del Colegio Balbina Moreno