



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
SEDE IBARRA

MAESTRÍA GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCACIONAL

Gestión pedagógica en el aula: “Clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica de los centros educativos Instituto Particular de Educación Básica Simón Bolívar y Escuela Fiscal Filomena Rojas Ocampo de la ciudad de Loja cantón Loja provincia de Loja, 2011-2012”

Tesis de Grado

AUTOR:
Costa Paladines, Pablo Eduardo

DIRECTORA:
Zuín Ramírez, María Mercedes, Mgs.

CENTRO UNIVERSITARIO LOJA

2013

CERTIFICACIÓN

María Mercedes Zuín Ramírez, Mgs.

DIRECTOR DE TESIS

CERTIFICA:

Que el presente trabajo, denominado: Gestión Pedagógica en el aula “Clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica de los centros educativos Instituto Particular de Educación Básica Simón Bolívar y Escuela Fiscal Filomena Rojas Ocampo de la ciudad de Loja provincia de Loja en el año lectivo 2011-2012”; cumple con los requisitos establecidos en las normas generales para la Graduación en la Universidad Técnica Particular de Loja, tanto en el aspecto de forma como de contenido, por lo cual me permito autorizar su presentación para los fines pertinentes.

Loja, noviembre de 2012

f)

CESIÓN DE DERECHOS

Yo Pablo Eduardo Costa Paladines, declaro ser autor (a) de la presente tesis 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 Técnica Particular de Loja que en su parte pertinente textualmente dice: “Forman parte del patrimonio de la Universidad la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos o técnicos y tesis de grado que se realicen a través, o con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad”

Loja, enero del 2013

f.

Autor: Pablo Eduardo Costa Paladines

Cédula: 1103125017

DEDICATORIA

Este esfuerzo personal y profesional lo dedico a mi fuente de inspiración y la razón de despertarme cada día y vivir hermosos momentos con ellos. *A François y Josué*

A mi angelito de la guarda que desde el hermoso cielo azul cuida de toda su familia *Mi Papito Viche.*

Pablo

AGRADECIMIENTO

A todas las personas que apoyaron y aportaron a la consecución de este objetivo en mi vida profesional, como lo son compañeros, funcionarios y docentes de la UTPL, y por su puesto al pilar fundamental, mi familia, por su comprensión cuando debía olvidarme momentáneamente de ellos para cumplir con los deberes de maestrante.

Sinceramente Gracias

Pablo

Carta de autorización de ingreso al centro educativo (original)



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 del 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 "Gestión pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica . Estudio del centro educativo que usted dirige"

Esta información pretende recoger datos que permitan Conocer las relaciones entre profesor-estudiantes y la estructura organizativa de la clase (*clima escolar de aula*), como elementos de medida y descripción del ambiente en el que se produce el proceso educativo de los estudiantes y *la gestión pedagógica* del profesor del séptimo año de educación básica. 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 maestrante del postgrado de Gerencia y Liderazgo Educativo el ingreso al centro educativo que usted dirige, para realizar la investigación, los estudiantes de postgrado, están capacitados para efectuar esta actividad, con la seriedad y validez que garantiza la investigación científica.

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 DEL POSTGRADO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Carta de autorización de ingreso al centro educativo (original)

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PORTADA	i
CERTIFICACIÓN	ii
ACTA DE SESIÓN DE DERECHOS	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
CARTA DE AUTORIZACIÓN DE INGRESO AL CENTRO EDUCATIVO	vi
ÍNDICE	viii
RESUMEN EJECUTIVO	xii
1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	4
2.1. La Escuela en Ecuador	4
2.1.1. Elementos claves	4
2.1.2. Factores de eficacia y calidad educativa	6
2.1.3. Estándares de Calidad Educativa	14
2.1.4. Estándares de desempeño docente: dimensión de la gestión del aprendizaje y el compromiso ético	15
2.1.5. Planificación y ejecución de la convivencia en el aula: código de convivencia	17
2.2. Clima Escolar	21
2.2.1. Factores socio-ambientales e interpersonales en el centro escolar (aula de clase)	21
2.2.2. Clima social escolar: concepto, importancia	22
2.2.3. Factores de influencia en el clima	22
2.2.4. Clima social de aula: concepto desde el criterio de varios autores y de Moos y Trickett	23
2.3. Gestión Pedagógica	25
2.3.1. Concepto	25
2.3.2. Elementos que la caracterizan	25
2.3.3. Relación entre la gestión pedagógica y el clima de aula	28
2.3.4. Prácticas didáctico-pedagógicas que mejoran la convivencia y el	30

clima de aula	
2.4. Técnicas y Estrategias Didáctico-Pedagógicas Innovadoras	36
2.4.1. Aprendizaje cooperativo	36
2.4.2. Concepto	37
2.4.3. Características	43
2.4.4. Estrategias, actividades de aprendizaje cooperativo	49
3. METODOLOGÍA	56
3.1. Diseño de investigación	56
3.2. Contexto	56
3.3. Participantes	57
3.4. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación	61
3.4.1. Métodos	61
3.4.2. Técnicas	62
3.4.3. Instrumentos	62
3.5. Recursos	63
3.5.1. Humanos	63
3.5.2. Materiales	63
3.5.3. Institucionales	63
3.5.4. Económicos	64
3.6. Procedimiento	64
4. RESULTADOS: DIAGNÓSTICO, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	66
4.1. Diagnóstico de la gestión del aprendizaje docente	66
4.2. Análisis y discusión de resultados de las características del clima de aula	75
4.3. Análisis y discusión de resultados de las habilidades y competencias docentes	79
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	101
5.1. Conclusiones	101
5.2. Recomendaciones	103
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	104
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
8. ANEXOS	112

8.1. Fotografías Centros Educativos	112
8.2. Instrumentos para la recolección de datos	115

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Códigos de Convivencia	18
Figura 2.	Factores relacionados con el clima en la eficacia de la escuela	27
Figura 3.	Comportamientos del profesor que facilitan un clima de aprendizaje adecuado acta de sesión de derechos	32
Figura 4.	Cooperar para aprender	43
Figura 5.	Genero	58
Figura 6.	Edad – Docentes	59
Figura 7.	Años de experiencia docentes	59
Figura 8.	Nivel de estudios	59
Figura 9.	Segmentación por área	60
Figura 10.	Sexo	60
Figura 11.	Edad - Estudiantes	61

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Estrategias para desarrollar actitudes y percepciones positivas hacia el aprendizaje	34
Tabla 2.	Tipo de Centro Educativo	58
Tabla 3.	Zona INEC	58
Tabla 4.	Género de docentes	58
Tabla 5.	Rango de edad de docentes	59
Tabla 6.	Años de experiencia docentes	59
Tabla 7.	Nivel de estudios	59
Tabla 8.	Segmentación por área	60
Tabla 9.	Genero estudiantes	60

Tabla 10.	Rango de edad estudiantes	61
Tabla 11.	Habilidades Pedagógicas y didácticas	71
Tabla 12.	Aplicación de normas y reglamentos	72
Tabla 13.	Clima de Aula	73
Tabla 14.	Subescalas CES Estudiantes y Profesores – Centro Educativo Urbano	75
Tabla 15.	Subescalas CES Estudiantes y Profesores – Centro Educativo Rural	75
Tabla 16.	Tipos de aula – Centro Educativo Urbano	76
Tabla 17.	Tipos de aula – Centro Educativo Rural	76
Tabla 18.	Habilidades Pedagógicas y Didácticas	80
Tabla 19.	Desarrollo Emocional	81
Tabla 20.	Aplicación de Normas y Reglamentos	82
Tabla 21.	Clima de Aula	83
Tabla 22.	Habilidades Pedagógicas y Didácticas – Parte 1	85
Tabla 23.	Habilidades Pedagógicas y Didácticas – Parte 2	86
Tabla 24.	Aplicación de Normas y Reglamentos	88
Tabla 25.	Clima de Aula	89
Tabla 26.	Habilidades Pedagógicas y Didácticas – Parte 1	91
Tabla 27.	Habilidades Pedagógicas y Didácticas – Parte 2	92
Tabla 28.	Aplicación de Normas y Reglamentos	94
Tabla 29.	Clima de Aula	95
Tabla 30.	Características Gestión Pedagógica - Docentes	97
Tabla 31.	Características Gestión Pedagógica - Estudiantes	98
Tabla 32.	Características Gestión Pedagógica - Investigador	99
Tabla 33.	Dimensiones Gestión Pedagógica – Centro Educativo Urbano	99
Tabla 34.	Dimensiones Gestión Pedagógica – Centro Educativo Rural	100

RESUMEN EJECUTIVO

Gestión pedagógica en el aula: Clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica de los centros educativos Instituto Particular de Educación Básica Simón Bolívar y Escuela Fiscal Filomena Rojas Ocampo de la ciudad de Loja cantón Loja provincia de Loja, 2011-2012, corresponde a un estudio desarrollado con el propósito principal de conocer la gestión pedagógica, como los elementos de medida y descripción del ambiente en el que se desarrolla el proceso educativo del estudiantes del séptimo año de educación básica.

Se trabajó con un grupo de doce niños para el centro urbano y un grupo de veinte niños para el rural, y además con cada docente tutor de grado aplicando cuestionarios para evaluar el clima social del aula, adaptaciones ecuatorianas de los instrumentos de Moos y Trickett, así como observaciones y visitas directas, pudiendo identificar la realidad educativa al interior del aula, para de esta forma proponer los cambios que sean necesarios.

Invitamos a la revisión de esta investigación, y particularmente la propuesta para el mejoramiento educativo en las entidades observadas.

1. INTRODUCCION

El presente trabajo de investigación, corresponde a un estudio desarrollado por alumnos de la Maestría de Gerencia y Liderazgo Educativo, previo a la obtención del título de Magíster.

Esta actividad educativa ha sido muy provechosa e importante a la vez, ya que ha permitido a más de la aplicación directa de los conocimientos aprendidos durante el transcurso de cada uno de los módulos académicos, también ha permitido conocer muy de cerca la realidad educativa de las escuelas locales, desde dos puntos de vista, la realidad urbana y la realidad de las escuelitas, aún llamadas rurales.

La relevancia del tema escogido es muy grande puesto que el clima de aula y particularmente el de la escuela de forma general, actualmente se encuentra en estudio en muchos países y concretamente en el nuestro hasta el momento se desconoce la existencia de estudios similares realizados, sobre esta importante temática.

Por ello la importancia de este estudio para la UTPL, como precursora de este tipo de investigaciones, al igual que para nosotros como maestrantes y como no mencionar a los directivos, personal docente y estudiantes de los centros educativos, en donde se realizó este estudio que nos ha permitido recopilar una gran cantidad de datos relacionados con la realidad que se vive al interior de las aulas escolares, a cerca de un tema tan complejo como lo es el clima social, estos datos luego de tabulados y procesados han permitido la obtención de valiosa información, tanto para nosotros como investigadores, así como para los directivos de los centros educativos.

En esta investigación han sido utilizados recursos humanos y económicos gestionados por nosotros como aspirantes al grado de Magíster, a lo largo de este proceso los datos encontrados, así como la información obtenida han servido como factores de motivación para la propuesta de mejoras a las condiciones encontradas

sobre todo en el centro educativo rural, puesto que la realidad que ahí se vive es muy diferente a la del centro urbano.

También merece destacar que se presentaron factores limitantes en la elaboración de esta investigación, como por ejemplo la dificultad de acceso a la aplicación de los instrumentos para la recopilación de datos por la edad de los niños y por su naturaleza presentaban ciertas dificultades en la aplicación de estas herramientas. Otros factores que se pueden mencionar son la logística y movilización a los centros rurales.

Este trabajo investigativo, ha permitido llegar al cumplimiento de los objetivos específicos propuestos para este trabajo, los mismos que son:

- Investigar los referentes teóricos sobre: gestión pedagógica y clima social del aula, como requisito básico para el análisis e interpretación de la información, a través de la construcción del marco teórico.
- Realizar un diagnóstico de la gestión pedagógica del aula, desde la autoevaluación docente y observación del investigador, mediante la aplicación de los instrumentos y la observación directa en el aula de cada centro educativo.
- Analizar y describir las percepciones que tienen de las características del clima de aula (implicación, afiliación, ayuda, tareas, competitividad, estabilidad, organización, claridad, control, innovación y cooperación) los profesores y estudiantes, de igual manera por medio de las visitas a cada centro educativo.
- Comparar las características del clima de aula en los entornos educativos urbano y rural, mediante la tabulación de la información obtenida de la aplicación de los instrumentos.
- Identificar las habilidades y competencias docentes desde el criterio del propio docente, estudiantes e investigador, con el propósito de reflexionar sobre su desempeño, de acuerdo a los resultados del proceso de recolección de datos y las observaciones.
- Determinar la relación que existe entre la gestión pedagógica y el clima de aula, mediante el sustento teórico y la observación en el aula de clase.

- Diseñar una propuesta para la mejora del clima y la práctica pedagógica del docente en el aula en torno a estrategias de enseñanza aprendizaje, que posibiliten y fomenten la interacción entre todos los estudiantes y que ofrezcan a los profesores un modelo eficaz de aprendizaje cooperativo adaptado a las necesidades del aula, como resultado final de esta investigación a través de una propuesta de intervención que permita mejorar las realidades encontradas en cada centro educativo.

Se espera que la presente investigación, y particularmente la propuesta de mejoras, contribuya a cambiar la realidad de la educación en nuestra ciudad, particularmente en las zonas en las cuales aún los cambios trascendentales en la misma no han llegado o no se han implementado de manera adecuada.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LA ESCUELA EN ECUADOR

2.1.1. Elementos claves

En el progreso de un país, un factor primordial es la preparación y optimización de los recursos humanos, por lo tanto la educación toma un rol importantísimo dentro de la sociedad, es así que en este primer capítulo, se muestran las características de la Escuela en el Ecuador, así como sus elementos claves, los estándares de calidad educativa y estándares del desempeño docente.

Etimológicamente el término escuela proviene del griego clásico *skholé* con participación del latín *schola*. Su significado original en griego era *ocio, tranquilidad, tiempo libre*, posteriormente se derivó a aquello que se hace durante el tiempo libre y, más concretamente, aquello que vale la pena hacerse, lo que terminó significando *estudio*. En el período helenístico pasó a designar a las *escuelas filosóficas*, de manera extendida, toma el significado actual de *centro de estudios*. (Pierre Chantraine, 1977)

Otras definiciones indican que escuela también se conoce al conjunto de maestros y alumnos de una misma enseñanza, así como también al gusto y forma única de enseñar de cada maestro, y al método que se aplica en la enseñanza.

En conclusión se puede manifestar que la escuela es un conjunto de maestros y estudiantes que conviven, interactúan y aprenden juntos, donde se conjugan la enseñanza y el aprendizaje

Un verdadero maestro se constituye en un ser notable en cualquier faceta de la cultura que influye en la vida de un individuo; maestro es “un hombre que consagra su vida a la tarea educativa” (Víctor García Hoz, 1964, p.590); comparte con sus estudiantes el gusto por enseñar.

La escuela así como cualquier otra organización, está conformada por diferentes elementos. Los elementos para tener en cuenta dentro de la escuela, pueden ser:

Elementos personales, es decir el maestro con su formación, selección encuadramiento y evaluación. Los alumnos, su admisión, clasificación y promoción. La dirección con los consejos escolares y asesores. Los departamentos, equipos, cogestión educativa y los servicios de apoyo.

El educador es un elemento de suma importancia en el proceso enseñanza - aprendizaje el cual requiere una comprensión clara de lo que hace, la misión del educador es orientar al educando, mediante una forma óptima de transmitir el saber, que permita al estudiante ser autónomo y poner en práctica todo lo que aprende.

Elementos metodológicos y formales, compuestos por los planes y programas educativos. El trabajo en equipo, la programación y ejecución, la evaluación del trabajo en la escuela. El clima disciplinario y el sistema o sistemas escolares múltiples.

Planificación, cada institución educativa a nivel nacional, debe tener un diseño claro, de educación y evaluación, cumpliendo con los parámetros institucionales, y ministeriales.

¿Para qué Planificar? La Planificación Estratégica es un instrumento que nos ayuda para la correcta toma de decisiones y acciones, además nos ayuda a responder a las múltiples inquietudes propias de nuestro tiempo y sociedad, con su permanente diagnóstico de la realidad. Así también la planificación busca alternativas, que satisfagan las necesidades propias de cada institución. (Illescas, 2004)

Hay varios tipos de planificación que existen a nivel de instituciones educativas entre ellos están: la matriz FODA que nos sirve para ordenar el procesamiento interno y externo, y para identificar estrategias de cambio, con sus componentes Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas; el PEI es un proceso permanente de reflexión y construcción colectiva o también es un instrumento de planificación y gestión

estratégica que requiere el compromiso de todos los miembros de la una comunidad educativa, permite en forma sistematizada hacer viable la misión de un establecimiento, requiere de una programación de estrategias para mejorar la gestión de recursos y la calidad de sus procesos, en función del mejoramiento de los aprendizajes; el POA, planificación a corto plazo, cuya realización es para un año, tiene por finalidad concretar la ejecución del PEI, surge de la visión, misión, objetivos, propósitos, estrategias y se operativiza a través de los proyectos específicos de implementación, los mismos que son articulados de acuerdo a un cronograma y presupuesto específico. Las actividades se definen de acuerdo a los componentes y que son acciones que permitirán el cambio en la institución. (Torres, 2008)

Al principio la educación era el medio para el cultivo del espíritu, de las buenas costumbres y la búsqueda de la "verdad"; con el tiempo las tradiciones religiosas fueron la base de la enseñanza. En la actualidad el aprendizaje significativo y la formación de un individuo reflexivo y crítico son algunos de los aspectos más relevantes que plantea el sistema educativo.

Para finalizar se debe recalcar que hay que estar conscientes de cuan importante es la educación, como promotora de bienestar y porque reduce las desigualdades sociales, ya que permite a las personas alcanzar una vida digna y libre.

2.1.2. Factores de eficacia y calidad educativa

Una de las obsesiones de los profesionales de la educación es la búsqueda de la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje o dicho de otra manera la enseñanza eficaz.

Cuando se hacen bien las cosas desde la primera vez, se puede decir que se está haciendo con calidad, encontrando así la armonía en la satisfacción total de los clientes y sus proveedores, cuyo objetivo final es llegar a la excelencia.

Entre los principios de la calidad están:

- Participación de los involucrados
- Enfoque en el cliente
- La institución debe tener una visión
- Estandarización de procesos y sistemas
- Política de calidad
- Constante cambio e innovación
- Liderazgo
- Descentralización
- Planificación estratégica
- Énfasis en los procesos vitales
- Administración por Indicadores
- Desarrollo del recurso Humano
- Comunicación participativa

Algunos países vecinos se encuentran realizando esfuerzos importantes para aumentar la responsabilidad, mejorar la infraestructura, diseñar currículos nuevos y capacitar a los docentes, entre otros aspectos. Sin embargo, persisten aún problemas en la educación que afectan en mayor medida a los individuos o colectivos que están en situación de vulnerabilidad y riesgo. Por lo tanto, es preciso, dar mayor prioridad al desarrollo de políticas que tengan como objetivo un cambio radical de la escuela y que promuevan cambios en los miembros de la comunidad educativa, y de forma muy especial en los docentes.

Se dice que las reformas educativas no han logrado cambiar en forma real la cultura de las escuelas y las destrezas educativas. Pero también existen evidencias que demuestran lo contrario, que las escuelas pueden ser verdaderos entes para lograr convertirse en escuelas eficaces.

“Una escuela eficaz es aquella que 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” (Murillo, 2005, p. 25)

Las características que debe tener una escuela para conseguir ser eficaz serían:

- Incluir un valor añadido para volver operativa a la eficacia.
- Equidad como un elemento básico en el concepto de eficacia.
- Desarrollo integral de los alumnos como un objetivo irrenunciable de todo sistema educativo.

Aquellas instituciones que han conseguido ser eficaces tienen una forma especial de ser, de pensar y de actuar. Una cultura que necesariamente está conformada por un compromiso de los docentes y de la comunidad escolar en su conjunto, un buen clima escolar y de aula que permite que se desarrolle un adecuado trabajo de los docentes y un entorno agradable para el aprendizaje.

Para que se genere una falta en eficacia es suficiente que uno de estos elementos falle gravemente. Así, una escuela con serias carencias de infraestructura, con un ambiente de trabajo problemático, o con una absoluta ausencia de compromiso de los docentes, por poner algunos ejemplos, puede generar una crisis tal en todos los niveles de la escuela que pueden causar un colapso en su marcha.

Pese a que una escuela eficaz no se define por una serie de elementos, sino por una cultura especial, es posible detectar determinados factores que contribuyen a desarrollarla. (Murillo J., 2011)

Sentido de comunidad.- Hablar de una escuela eficaz, es mencionar que tiene claro cuál es su misión y ésta se encuentra centrada en lograr el aprendizaje integral, (conocimientos y valores), de todos los estudiantes. Efectivamente, la escuela ha propuesto de forma clara sus objetivos educativos, los da a conocer y toda la comunidad escolar los conoce y comparte, ya que ellos han sido partícipes y han ayudado en su realización. La existencia de un constante debate pedagógico, entre

maestros, la existencia del Código de Convivencia, elaborado por la comunidad escolar, parece estar en la base de esos objetivos.

En las escuelas denominadas eficaces sus docentes están fuertemente comprometidos con éstas, con los alumnos y con la sociedad. Tienen total sentido de pertenencia al centro escolar y luchan por mejorarlo.

Los maestros deben trabajar en equipo, tanto en pequeños como en grandes grupos de forma especial para la planificación diaria, pues en conjunto se pueden tomar grandes decisiones para el bien de los establecimientos, este es un claro ejemplo de esa eficacia escolar, pero que lastimosamente cuesta mucho para los docentes de nuestro país, se debería trabajar más por capacitarlos y fomentar una cultura de planificación existente en niveles muy bajos.

Clima escolar y de aula.- La existencia de buenas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa es un elemento clave, para llegar a la tan ansiada eficacia escolar. Si los alumnos se sienten valorados y apoyados por sus maestros, si la relación es cordial y con respeto; si los docentes sienten que su lugar de trabajo es su segundo hogar y que las autoridades son líderes y sienten su apoyo y acompañamiento y las familias se sienten acogidas y contentas con la institución y los docentes, entonces podemos estar hablando, de una escuela eficaz.

Al interior de una escuela eficaz se debe registrar “una alta tasa de sonrisas” por los patios, pasillos y aulas, no deben detectarse casos de maltrato, mucho menos violencia entre docentes – alumnos y viceversa. Una escuela eficaz es una escuela donde alumnos y profesores van alegres y orgullosos a la escuela, sabiendo que van a encontrar amigos y ambiente feliz.

Lo importante que es un clima positivo en el aula, que permita relaciones de cordialidad, respeto y cariño entre el docente y los estudiantes y que esté ausente de violencia y conflictos entre alumnos, pues éste es el mejor ambiente para aprender más y de manera óptima. También el profesor que se encuentra satisfecho y orgulloso de sus alumnos trabajará mucho y mejor por ellos. Entonces se debe tener claro que una escuela eficaz, es sinónimo de escuela feliz.

Dirección escolar.- Un factor clave para conseguir y mantener la eficacia es la dirección escolar; de tal forma que sin una persona que cumpla las funciones de dirección de forma idónea, es difícil imaginarse una escuela eficaz. (Murillo J., 2011)

- En primer lugar, es una persona comprometida con todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa (docentes, alumnos y padres de familia), es un profesional capacitado, con un alto conocimiento técnico y que asume un fuerte liderazgo en la comunidad escolar.
- El director de una escuela eficaz muy difícilmente ejerce su cargo solo, lo comparte con varias personas para tomar decisiones, intercambiar información y delegar responsabilidades. Además nunca debe decir él/ella mismo/a que es un director/a de calidad ya que eso lo debe reconocer la comunidad educativa y la sociedad.
- Existen dos estilos directivos que se han mostrado más efectivos: 1) Los directivos que se preocupan más por los temas pedagógicos, que por los organizativos, que están involucrados principalmente en el desarrollo del currículo, en la escuela y las aulas. Directores preocupados por el desarrollo profesional de los profesores, que los acogen, atienden y les prestan ayuda a todos y cada uno de los docentes en los problemas y dificultades que puedan tener. Esto se conoce como liderazgo pedagógico. 2) El estilo participativo, es decir, aquel que se identifica por la preocupación del director por fomentar la participación activa de docentes, padres de familia y alumnos no sólo en las actividades escolares comunes, sino también en la toma de decisiones organizacionales de la escuela.

Un currículo de calidad.- La metodología didáctica es el elemento que mejor define un aula eficaz, ya que es lo que utiliza el docente y puede aplicar un método u otro.

- La relación directa existente entre el tiempo que el maestro emplea en preparar las clases y el rendimiento de sus alumnos, es demasiado importante así que si el maestro las prepara adecuadamente y con tiempo el resultado en el proceso enseñanza – aprendizaje será óptimo.
- Los objetivos de cada lección deben estar claros y los estudiantes deben conocerlos, además las lecciones deben estar bien estructuradas y claras, donde, las diferentes actividades y estrategias de evaluación sean coherentes

con los objetivos. También se debe tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y que en el desarrollo de las lecciones se vaya trabajando por lograr la autonomía y aprendizajes significativos.

- La interacción docente – alumno debe estar presente dentro de diversas actividades para lograr una alta participación de los alumnos y que sean muy activas.
- Las clases más eficaces son aquellas donde el docente se ocupa en especial de los alumnos que más lo necesitan. Donde el docente se preocupa por sus alumnos y adapta las lecciones y diferentes actividades a su ritmo, conocimientos previos e intereses.
- Los recursos didácticos, tanto tradicionales como los relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), guardan relación directa con mejorar el rendimiento de los alumnos.

Gestión del tiempo.- Un aula eficaz será aquella que realice una buena gestión del tiempo, de tal forma que se optimice el tiempo de aprendizaje de los alumnos.

- El número de días lectivos impartidos en el aula. Las escuelas eficaces son aquellas en las que el número de días de clases suspendidas son mínimos.
- La puntualidad con que comienzan habitualmente las clases. Las aulas donde los alumnos aprenden más son aquellas en donde hay una especial preocupación porque el tiempo que transcurre entre la hora oficial de comienzo de clases y en el que realmente empiezan, sea inapreciable.
- En un aula eficaz, el docente optimiza el tiempo de las clases para que esté lleno de oportunidades de aprendizaje para los alumnos. Ello implica disminuir el tiempo dedicado a las rutinas, a la organización de la clase o a poner orden.
- El número de interrupciones de las tareas de enseñanza y aprendizaje que se realizan dentro del aula como fuera de ella. Cuanto menos frecuentes y más breves sean, más oportunidades tendrá el alumno para aprender.

Participación de la comunidad escolar.- Una escuela eficaz es aquella que está íntimamente relacionada con su comunidad, sin duda, una escuela participativa, donde estudiantes, familias, docentes y la comunidad en conjunto participan de forma activa

en las actividades, contribuyen a la toma de decisiones y están involucrados en el funcionamiento y organización de la escuela.

Desarrollo profesional de los docentes.- Una escuela en la que exista preocupación por parte de los docentes por su desarrollo profesional, por seguir aprendiendo, mejorando y actualizándose, es la escuela donde los alumnos aprenden más. Característica clave de las escuelas de calidad.

Instalaciones y recursos.- Las escuelas eficaces tienen instalaciones y recursos dignos; pero, a su vez, no importa tanto la cantidad y la calidad sino como utilicen y cuiden estos recursos, porque son un factor fundamental asociado al desarrollo integral de los alumnos, especialmente para países en vías de desarrollo como el nuestro.

Los estudios y estadísticas indican que la infraestructura donde se desarrolle el proceso de enseñanza – aprendizaje debe ser óptimo para lograr buenos resultados. Entonces es necesario que el espacio del aula esté en unas mínimas condiciones de mantenimiento y limpieza, iluminación, temperatura y ausencia de ruidos externos; también, el docente debe decorar el aula para hacerla más alegre; y, como se mencionó, anteriormente, la disponibilidad y el uso de recursos didácticos, tanto tecnológicos como tradicionales.

Varios autores implicados en el estudio de la mejora de la enseñanza, siguiendo a Piéron, citado por Cuéllar y Carreiro, mencionan que, existen cuatro elementos determinantes para la consecución de la eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje: (Da Costa, 2001).

- Tiempo de práctica
- Clima positivo de aula
- Retroalimentación
- Organización del trabajo

La calidad educativa, se refiere a los efectos positivamente valorados por la sociedad respecto del proceso de formación que llevan a cabo las personas en su cultura. Se considera generalmente cinco dimensiones de la calidad:

- Filosofía (relevancia)
- Pedagogía (eficacia)
- Cultura (pertinencia)
- Sociedad (equidad)
- Economía (eficacia)

La educación es de calidad cuando está dirigida a satisfacer las aspiraciones del conjunto de los sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida; si, al hacerlo, se alcanzan efectivamente las metas que en cada caso se persiguen; si es generada mediante procesos culturalmente pertinentes, aprovechando óptimamente los recursos necesarios para impartirla y asegurando que las oportunidades de recibirla –y los beneficios sociales y económicos derivados de la misma– se distribuyan en forma equitativa entre los diversos sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida.

La calidad en la educación asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta.

Da Costa (2001), también señala que un sistema educativo de calidad se caracteriza por:

- Ser accesible a todos los ciudadanos.
- Facilitar los recursos personales, organizativos y materiales, ajustados a las necesidades de cada alumno para que todos puedan tener las oportunidades que promoverán lo más posible su progreso académico y personal.
- Promover cambio e innovación en la institución escolar y en las aulas (lo que se conseguirá, entre otros medios, posibilitando la reflexión compartida sobre la propia práctica docente y el trabajo colaborativo del profesorado).

- Promover la participación activa del alumnado, tanto en el aprendizaje como en la vida de la institución, en un marco de valores donde todos se sientan respetados y valorados como personas.
- Lograr la participación de las familias e insertarse en la comunidad.
- Estimular y facilitar el desarrollo y el bienestar del profesorado y de los demás profesionales del centro.

2.1.3. Estándares de calidad educativa

Algunas veces, por una falta de precisión se cree tener estándares cuando lo que en realidad se tiene son estímulos o confusas afirmaciones sobre aspiraciones prácticamente inmensurables. En otras ocasiones, se usan términos como “estándares”, “resultados” y “metas” alternativamente, sin definir ningún significado en particular.

El término estándar tiene tres usos comunes, cada uno con un propósito y significado distinto. Estos son:

Estándares de contenido (o estándares curriculares).- Estos estándares describen lo que los profesores debieran enseñar y lo que se esperan que los estudiantes aprendan.

Ellos proporcionan descripciones claras y específicas de las destrezas y conocimientos que debieran enseñarse a los estudiantes. Todos los involucrados en el proceso debieran tener fácil acceso a un programa con estándares de contenido, de tal modo que las expectativas sean bien comprendidas. Un estándar de contenido debiera, además, ser medible para que los estudiantes puedan demostrar su dominio de destrezas o conocimientos.

Estándares de desempeño escolar.- Los estándares de desempeño definen grados de dominio o niveles de logro. Los estándares de desempeño describen qué clase de desempeño representa un logro inadecuado, aceptable, o sobresaliente. Los

estándares de desempeño bien diseñados indican tanto la naturaleza de las evidencias (tales como un ensayo, una prueba matemática, un experimento científico, un proyecto, un examen, o una combinación de éstos) requeridas para demostrar que los estudiantes han dominado el material estipulado por los estándares de contenido, como la calidad del desempeño del estudiante (es decir, una especie de sistema de calificaciones). (Baeza J., 2006)

Los Estándares de oportunidad para aprender, o transferencia escolar.- Definen la disponibilidad de programas, el personal, y otros recursos que la institución proporciona para que los estudiantes puedan ser capaces de satisfacer estándares de contenido y de desempeño desafiantes.

Estos tres tipos de estándares están interrelacionados. No tiene sentido contar con estándares de contenido sin estándares de desempeño. Los estándares de contenido definen qué debe ser enseñado y aprendido; los estándares de desempeño describen cuán bien ha sido aprendido. Sin estándares de contenido y de desempeño, no hay forma de determinar objetivamente si el despliegue de recursos ha sido efectivo.

2.1.4. Estándares de desempeño docente: dimensión de la gestión del aprendizaje y el compromiso ético

Hablar de estándares es un concepto relativamente nuevo en el ámbito de la educación, que si bien apareció hace algunos años en el mundo anglosajón, hoy comienza a instalarse progresivamente en la evaluación de los profesores, particularmente en el caso de Chile, a partir de la definición de los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes definidos el año 2000.

Es necesario precisar que el profesor o profesora ya no es únicamente el servidor de un Estado-Nación que educa a unos y deja fuera a otros. Su trabajo se dirige a una sociedad crecientemente diversa y plural, que demanda para todos sus jóvenes un tipo de educación que los prepare, no sólo para su participación ciudadana,

sino también para su participación productiva. Las recientes movilizaciones estudiantiles a nivel secundario en Chile han interrogado a la sociedad respecto de la calidad y equidad con que la misma sociedad esta asumiendo esa ineludible tarea. Considerando lo anterior, las funciones del docente se desafían y complejizan a medida que aumenta la cobertura de la educación, como también las necesidades sociales que se plantean al sistema educativo.

Estas nuevas demandas requieren ser consideradas dentro de un enfoque sistémico de la formación inicial de profesores. Se evidencia una profundización en la demanda de rendición de cuentas en la profesión docente, lo cual se refleja en el caso particular de Chile, en la tendencia desde la política pública, de implementar dispositivos de aseguramiento de la calidad del desempeño, “tales como los Estándares para la Formación Inicial Docente, el Marco para la Buena Enseñanza y el Sistema de Evaluación del Desempeño Docente”. (Baeza J., 2006)

La aplicación a cabalidad de estándares de desempeño en la formación inicial docente, no puede desentenderse de las condiciones laborales de los docentes, tanto para quienes están en ejercicio como para quienes se forman y miran con atención dicha realidad; se requiere evaluar las oportunidades de formación en servicio; establecer una relación entre un desempeño efectivo y de calidad, con tramos de una carrera docente que no posea como única meta un cargo en la administración; un sistema efectivo de evaluación formativa del desempeño.

Una política sistémica debe hacer posible la formulación de metas de desempeño que marquen hitos a lo largo de la carrera profesional, que pueden describirse como criterios de desempeño y que respondan a los objetivos educacionales en su conjunto y, más específicamente, a las demandas de la enseñanza de los currículos.

2.1.5. Planificación y ejecución de la convivencia en el aula: el código de convivencia,

Base Conceptual y Filosófica:

Los niños, niñas y adolescentes como ciudadanos/as son sujetos de derechos, garantías y a la vez de responsabilidades y como tales, gozan de todos aquellos derechos que las leyes contemplan en favor de las personas, además de aquellos específicos de su edad.

1. Interés superior del niño y la niña.
2. Corresponsabilidad.
3. Igualdad y no discriminación.
4. Participación.
5. Interculturalidad.
6. Prioridad absoluta.
7. Ejercicio progresivo.

El Código de Convivencia es la creación y adecuación de los estilos de convivencia a los requerimientos de la sociedad actual, en consecuencia, apunta a plantearse la convivencia como un proyecto flexible y capaz de retroalimentarse creativamente a través del aporte y cuestionamiento de todos los integrantes de la comunidad educativa.

El Código de convivencia es 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. En el sistema educativo, es un proceso dinámico que se construye con la participación de todos los sujetos de la comunidad para generar aprendizajes permanentes para una vida solidaria, equitativa y saludable.

El Código de Convivencia apunta a facilitar la búsqueda de consenso a través del diálogo para el reconocimiento, abordaje y resolución de los conflictos; generar las condiciones institucionales necesarias para garantizar la trayectoria escolar de los

niños, niñas y adolescentes, aplicando un criterio inclusivo y posibilitar la formación de los estudiantes en las prácticas de la ciudadanía democrática, mediante la participación responsable en la construcción de una convivencia holística en los establecimientos educativos.

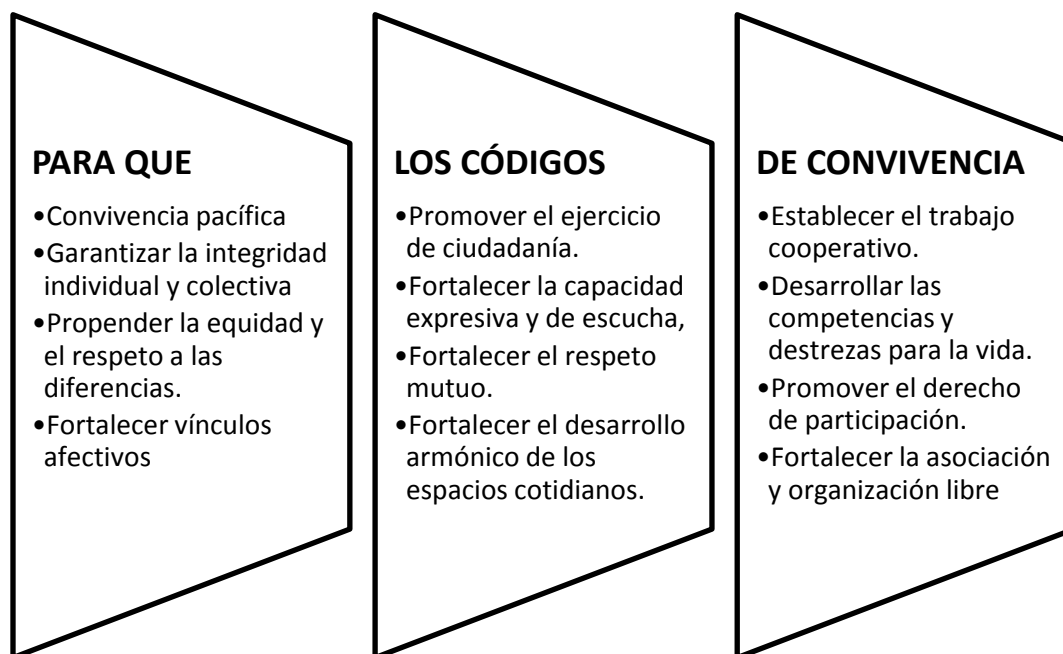


Figura 1. Códigos de Convivencia.

*Fuente: Guía Metodológica de Códigos de Convivencia – Provincia de Loja (2004).
Elaborado por: Pablo Costa*

Base Legal

Es necesario elaborar Códigos de Convivencia que permitan cambiar las relaciones de los miembros de las comunidades educativas, contruidos de forma participativa, a partir de derechos y responsabilidades reconocidos en la Constitución Ecuatoriana, el Código de la Niñez y Adolescencia, la Ley Orgánica de Educación, la Ley de Educación de la Sexualidad y el Amor, la Ley de la Juventud (2001) y en los documentos internacionales como: la Convención sobre los Derechos del Niño y sus protocolos facultativos, el Plan de Acción de la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo de El Cairo, la Plataforma de Acción de Beijing y la Declaración de un Mundo Apropiado para los niños del 2000.

Es importante un acuerdo de convivencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, que propicie cambios en la cultura escolar, con el desarrollo de conductas y actitudes inherentes al respeto de los derechos humanos de cada miembro de la comunidad educativa, el buen trato, el desarrollo de ciudadanía, la resolución alternativa de conflictos y el mejoramiento de la calidad del aprendizaje.

El desarrollo de la guía de los Códigos de Convivencia se enmarca y debe tomar en cuenta instrumentos como:

La Convención de los Derechos del Niño, que reconoce que el niño, niña o adolescente debe estar preparado para una vida independiente en la sociedad y ser formado principalmente en un espíritu de paz, dignidad, respeto, igualdad, libertad y solidaridad.

La Constitución Política de la República (2008) reconoce en la sección quinta sobre niñas, niños y adolescentes, en el último párrafo del artículo 45, que dice: "...el Estado garantizará su libertad de expresión y asociación, el funcionamiento libre de los consejos estudiantiles y demás formas asociativas".

El Código de la Niñez y Adolescencia dispone sobre la protección integral que el Estado, la sociedad y la familia deben garantizar a todos los niños, niñas y adolescentes que viven en el Ecuador, con el fin de lograr su desarrollo integral, el disfrute pleno de sus derechos, en un marco de libertad, dignidad y equidad.

En agosto del 2001, mediante acuerdo N° 178, el Ministerio de Educación dispone que todos los establecimientos educativos introduzcan en el componente curricular del PEI, temas o aspectos relacionados con Educación para la Democracia.

En agosto del 2003, mediante acuerdo N° 1962, la señora Ministra de Educación, Rosa María Torres, dispone la elaboración de Códigos de Convivencia en los planteles educativos para lo cual incluyó un instructivo.

El Instructivo para el diseño y desarrollo del Código de Convivencia en las instituciones educativas del Ecuador, elaborado por la División Nacional de Orientación Educativa, Vocacional y Bienestar Estudiantil en abril de 2004.

En mayo del 2006, mediante Acuerdo Ministerial N° 274, el señor Ministro de Educación, Raúl Vallejo, lanza la Campaña Nacional de Educación Ciudadana, que debía ser asumida por el personal docente del área de Ciencias Sociales.

El Acuerdo Ministerial N° 182 de mayo del 2007, que institucionaliza la elaboración en cada institución educativa de Códigos de Convivencia, cuya aplicación se convierta en el nuevo parámetro de la vida escolar. Adicionalmente, el Acuerdo Ministerial N° 403, educación de la sexualidad, prevención de VIH-SIDA y aplicación del plan para erradicación de delitos sexuales en el ámbito educativo.

Contexto Institucional: posicionamiento del código de convivencia en el proyecto educativo institucional PEI.

Con la instauración de la Reforma Curricular Consensuada en 1996, el Ministerio de Educación, dio los primeros pasos hacia el establecimiento de una Educación para la Paz.

Dentro de esta propuesta curricular para los diez años de educación básica, se establecieron tres ejes transversales: ambiente, valores e interculturalidad; áreas con importantísimo abanico de contenidos para una cultura de paz.

El Acuerdo Ministerial N° 1786 dispone a las entidades educativas construir su Proyecto Educativo Institucional (PEI), como herramienta de gestión estratégica para la transformación institucional que tiene dos elementos; uno tangible, que es la planificación estratégica y otro vivencial donde la comunidad educativa reflexiona permanentemente sobre los cambios actitudinales y colectivos de los actores involucrados.

En mayo del 2007, mediante Acuerdo Ministerial N° 182, el Ministro de Educación, Raúl Vallejo, dispone la institucionalización del Código de Convivencia en todos los planteles educativos del país, para lo cual propone algunas pautas para su elaboración, determinando ejes como: democracia, ciudadanía, cultura del buen trato, valores, equidad de género, comunicación, disciplina y autodisciplina, honestidad académica y uso de la tecnología.

El Código de Convivencia, como acuerdo del buen vivir y de cultura de paz, con respecto a derechos y deberes, es parte fundamental del componente de gestión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los planes estratégicos de los centros educativos comunitarios (Dirección Bilingüe), ya que en ningún momento puede considerarse como un proceso independiente.

2.2. CLIMA ESCOLAR

2.2.1. Factores socio-ambientales e interpersonales en el centro escolar (aula de clase)

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

Existen escuelas eficaces donde los alumnos socialmente desfavorecidos logran niveles instructivos iguales o superiores a los de las instituciones que atienden a la clase media. No siempre es la pobreza el factor crítico que impide los progresos escolares.

Los factores que caracterizan a estas escuelas eficaces podrían integrarse en los constructores de clima escolar y tiempo real de aprendizaje, siendo su elemento molecular, la frecuencia y calidad de las interacciones sustantivas.

Una vez cubierta una dotación mínima de recursos, ya no son los recursos disponibles, sino los procesos psicosociales y las normas que caracterizan las interacciones que se desarrollan en la institución escolar (considerada como un sistema social dinámico, con una cultura propia) lo que realmente diferencia a unas de otras, en su configuración y en los efectos obtenidos en el aprendizaje (Redondo, 1997).

2.2.2. Clima Social Escolar: Concepto e Importancia

Encontrar una definición lo suficientemente general como para ser compatible con la variada gama de enfoques existentes respecto del tema, se puede definir al clima social escolar como: el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos. (Cere, 1993)

2.2.3. Factores de influencia en el clima

Diferentes estudios realizados en distintos contextos con diversos instrumentos, hablan de una relación directa entre un clima escolar positivo y variables como: variables académicas: rendimiento, adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio (Arón y Milicic, 1999).

A su vez, la percepción de la calidad de vida escolar se relaciona también con la capacidad de retención de los centros educativos. Esta calidad de vida escolar estaría asociada a: sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades para realizar el trabajo escolar, creencia en la relevancia de lo que se aprende en la escuela, identificación con la escuela, interacciones con pares, interacciones con los profesores (Hacer, 1984; Ainley, Batten y Miller, 1984, en Arón y Milicic, 1999).

Otro de los aspectos que influye en el clima social escolar tiene relación con el consumo de alcohol por parte de los jóvenes. Al respecto, diferentes estudios han analizado la relación entre diversas variables escolares y la conducta de consumo de alcohol entre los adolescentes.

En este sentido, Laespada y Elzo (1996), a través de un estudio realizado establecieron una clara relación entre el consumo de alcohol y el fracaso escolar,

entendido éste como la repetición de cursos, y que los alumnos abstemios tienen una percepción más favorable de su trabajo, mientras que los que más consumen alcohol manifiestan peores percepciones de su rendimiento escolar.

Los resultados de otros estudios ponen de manifiesto que los escolares que consumen alcohol muestran una elevada insatisfacción escolar (Carrasco y otros, 2004), y además, lo que resulta relevante para el presente estudio, parecen estar menos comprometidos con las normas de la escuela. A su vez, Pérula, Ruiz, Fernández y Cols. (1998) han señalado que los escolares que consumen alcohol tienen una vivencia más negativa respecto de sus responsabilidades escolares, lo cual se refleja en un menor interés por acudir al colegio, una peor autovaloración de su rendimiento escolar, una menor dedicación diaria a los deberes del hogar. Asimismo, Simons-Morton, Crump, Haynie y Saylor (1999, en Carrasco y otros, 2004) reseñan que la satisfacción escolar, el sentirse vinculado a la escuela y la percepción de apoyo parental relativo a los estudios se correlacionan inversamente con el consumo de alcohol.

2.2.4. Clima social de aula: concepto desde el criterio externo de varios autores y de Moos y Trickett

MOOS propone que el clima social es la estructura relacional configurada por la interacción de todo el conjunto de factores que intervienen en el proceso de aprendizaje. Así, el contexto de la escuela y de la clase, las características físicas y arquitectónicas, los factores organizativos, las características del profesor y las características del estudiante, son según MOOS, determinantes del clima de clase. La complejidad del clima social del aula pone de manifiesto la necesidad de elaborar instrumentos que faciliten su mediación.

El clima de aula es definido por autores como Ascorra, Arias y Graff (2003), como una dimensión emergente de las relaciones que alumnos/as y profesores/as establecen entre sí. Villa y Villa (1992); y, Toledo (1999) determinan que se pueden utilizar de manera sinónima los vocablos “clima de aula” y “ambiente de aula”.

“Es una construcción originada por las relaciones sociales que entablan los protagonistas de una clase así como por la forma de pensar de cada uno de ellos, por sus valores, esta es, por la cultura existente en el aula”. (Marchena, 2005, p. 198).

Así pues, el clima de aula supone las interacciones de tipo socio-afectivos producidas durante la intervención en el aula dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se trata pues de un concepto donde se engloban diferentes elementos, dado que “hablar de clima de aula supone tener presente todos los elementos que configuran parcialmente el proceso de enseñanza y aprendizaje, añadiendo además un fenómeno que se genera de la interacción de dichos elementos.” (Martínez, 1996, p. 22).

De forma que el clima de aula engloba los elementos del proceso educativo y la interacción de los mismos, además de las interacciones sociales producidas en el aula, puesto que “el clima de sesión está determinado por las interacciones y los procesos grupales...” (Prat y Soler, 2003, p. 54). De esta manera, Ascorra y cols. (2003) afirman que el clima es una dimensión dinámica de los procesos sociales existentes en el aula.

Así, a medida que se genera acuerdo o se aceptan las reglas de funcionamiento que regulan los procesos sociales y éstas se instauren como reglas de uso entre los participantes, el tipo de clima tiende a estabilizarse. Se trata de un elemento de vital importancia puesto que la posibilidad de que la escuela resulte para el alumno/a una experiencia positiva va a depender en gran medida del ambiente que logren crear los alumnos y los profesores en el contexto educacional, es decir, del clima de aula.

“... Definimos pues el clima atmósfera o ambiente del aula como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e

instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas, y normas, que lo regulan. Además de tener una influencia probada en los resultados educativos, la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo”. (Martínez, 1996, p. 118)

En conclusión se puede indicar que el clima de aula, es un elemento, al cual hay que otorgar la importancia debida, para que las actividades que son parte de proceso enseñanza-aprendizaje, se puedan dar en forma adecuada. Puesto que el contar con un ambiente desfavorable, conlleva a que el proceso tenga una serie de dificultades, las mismas que a la postre desencadenarán situaciones perjudiciales para los actores como estudiantes, docentes, padres de familia y directivos del centro educativo.

2.3. GESTIÓN PEDAGÓGICA

2.3.1. Concepto

La gestión pedagógica tiene por objeto el estudio de la organización, del trabajo en el campo de educativo, se fundamenta en el desarrollo de las teorías generales de la gestión y la educación.

Es considerada como una disciplina aplicada, es un campo de acción, es una disciplina en la cual interactúan los planos de la teoría, los de la política y los de la pragmática.

2.3.2. Elementos que la caracterizan

Como se observa, cuando hablamos de “clima de aula” no hablamos de algo simple, sino que como indica Martínez (1996) en su tesis doctoral, el estudio del clima de aula no es una tarea fácil debido a su complejidad y a la multitud de factores que influyen en él.

“Las interacciones entre los alumnos y entre éstos y el profesor son determinadas por y determinantes del clima de aula” (Ascorra, y cols. 2003, p.119). Así,

Anderson (1982; citado en Martínez 1996) determina que el clima de aula esta influenciado por dimensiones particulares como las características de los alumnos, de los profesores y de los procesos de clase.

En este sentido, Doyle (1986; citado en Santrock 2001, p. 473), al analizar el ambiente del aula describió seis características que reflejan su complejidad y potencial para generar problemas:

- Las aulas son multidimensionales: en ellas existe mucha actividad académica y social (lectura, escritura, matemáticas, relaciones sociales, juegos, comunicación con amigos y discusión).
- Actividades que ocurren simultáneamente: al mismo tiempo que el maestro explica, unos alumnos pueden estar hablando entre ellos, otros escribiendo, escuchando, atendiendo...
- Las cosas pasan rápidamente: los eventos ocurren rápidamente en las aulas y con frecuencia requieren de una respuesta inmediata.
- Los eventos a menudo son imprevisibles: aunque el docente plantee cuidadosamente las actividades del día y sea muy organizado, ocurrirán eventos inesperados.
- El ámbito privado es reducido: el aula es un espacio público donde los estudiantes observan cómo actúa el maestro ante problemas de disciplina, eventos inesperados y circunstancias frustrantes. Mucho de lo que les ocurre a los estudiantes es observado por sus compañeros, los cuales hacen conjeturas sobre lo que le está corriendo.
- Las aulas tienen historia: los estudiantes recuerdan lo que pasó con anterioridad en el aula: recuerdan cómo el maestro manejó un problema de disciplina a principios de año, qué estudiantes han tenido más privilegios que otros, y si la maestra cumple con sus promesas.

Por lo tanto se debe tener presente que la realidad a estudiar, dado su complejidad, está influenciada por diferentes factores. Para comenzar el análisis de los elementos que componen y determinan el clima de aula acudimos a autores como

Hernández y Sancho (2004) quienes nos muestran los elementos que determinan la eficacia del proceso educativo: (Figura 2.)

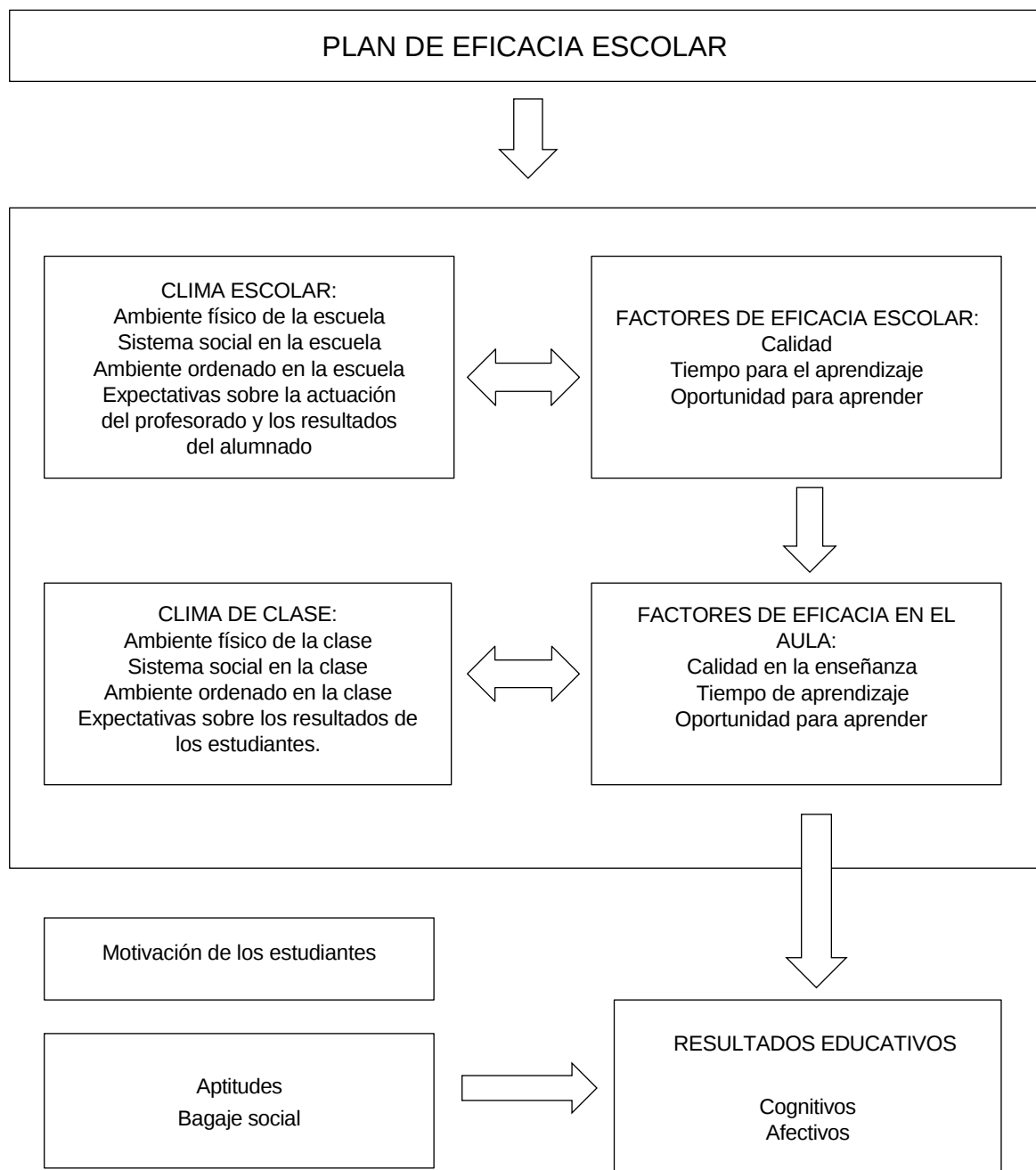


Figura 2. Factores relacionados con el clima en la eficacia de la escuela.

Fuente: Hernández, F. y Sancho, J. M^a. (2004)

Elaborado por: Pablo Costa

Como se observa, para estos autores existen cuatro elementos que van a determinar la consecución o no de los resultados, estos son: el clima escolar, los factores de eficacia escolar, el clima de clase y los factores de eficacia en el aula. Centrándonos en el análisis del ámbito de estudio, el clima de aula está determinado por: el ambiente físico de la clase, el sistema social en la clase, el ambiente ordenado, y las expectativas sobre los resultados de los estudiantes.

2.3.3. Relación entre la gestión pedagógica y el clima de aula

El concepto de gestión surge de las teorías organizacionales y administrativas en el ambiente educativo y específicamente en lo administrativo y pedagógico se ubica a partir de los años sesenta (60) en Estados Unidos, de los setenta (70) en el Reino Unido, de los ochenta (80) en América Latina y particularmente en la Republica Dominicana a partir de la segunda década de los noventa (90) con el Plan Decenal, el concepto de administración de la educación tiende a ser reemplazado por el de gestión educativa.

Diversas investigaciones, monografías, tesis sobre el tema gestión administrativa y pedagógica se han realizado tanto en el plano internacional, nacional, y local, aunque no con esa misma articulación de los términos, (Gestión Administrativa y Pedagógica con incidencia en los niveles de competencia).

Dentro de los estudios consultados está el realizado por Nacarid Rodríguez, en la Universidad Central de Venezuela con el título "Gestión escolar y Calidad de la Enseñanza". La metodología que se utilizó, procedimiento de investigación etnográfica, observando directamente el ambiente, las situaciones y los acontecimientos en las condiciones reales.

El concepto de clima de clase con repercusión en los procesos de aprendizaje en las interacciones sociales se ha definido así: el grupo de características sociales y psicológicas de una clase, determinado por factores estructurales, personales y funcionales. El clima de clase tiene que ver con las características y el comportamiento

de los profesores y profesoras, el alumnado, la interacción entre ellos y, como consecuencia, la dinámica de clase es única y particular según estos elementos (Rodríguez, G. 2004: 1).

El clima de la clase también se describe como un sistema que comprende cuatro grupos de variables: la implicación física, los objetivos organizativos, las características de los profesores y profesoras y el alumnado (Schmidt y Cagrana, 2006). Se considera un fuerte mediador de valores, creencias y estándares, que aquí llamamos el discurso. El discurso guía lo que reconocemos y cómo actuamos. El discurso implica un contexto normativo, sistemas coherentes de significado en que el significado se crea, se adjunta y se excluye.

Bajo esta perspectiva, el comportamiento del profesorado juega un papel importante, ya que modela las relaciones en el grupo. Supone la autorreflexión del profesorado en cuanto a las normas con relación a la normalidad, la identidad y la responsabilidad. Dror (2006) destaca la implicación de seis factores en el clima general de la escuela (y no sólo de la clase), que son: el liderazgo de apoyo; la autonomía del profesorado, el prestigio de la profesión de enseñante; las renovaciones, la colaboración del profesorado y la carga de trabajo.

Las profesoras y profesores que ven la escuela con un liderazgo de apoyo animan a la innovación / actualizaciones y a la colaboración entre los compañeros y compañeras, lo que conduce hacia actitudes más positivas en cuanto a la inclusión. Esto es muy importante desde un punto de vista sociocultural y se ve como los seres humanos construyen el significado al interactuar con otras personas en diferentes prácticas sociales (Vygotsky, 1999).

Desde un punto de vista psicológico, sociológico e inclusivo, hay que tener en cuenta el ecosistema completo en que se produce el desarrollo, poniendo el énfasis no sólo en el niño o niña o en el contexto, sino también en las interacciones que ocurren entre los diferentes sistemas que contribuyen al desarrollo del niño / adolescente. (Bronfenbrenner, 1979).

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

Si es importante señalar los factores que contribuyen a definir un clima escolar positivo (o a evaluar el clima existente), también lo es indicar las iniciativas que se pueden plantear para mejorarlo. En esta dirección, Stoll y Fink (1999), a partir de la propuesta de Hargreaves (1995), quien sostiene que la mejora de un centro educativo puede verse influenciada por la investigación llevada a cabo sobre la eficacia en la escuela y por la consideración de que la mejora o empeoramiento depende del ritmo del cambio, proponen un enfoque basado en dos dimensiones referidas al dominio instrumental y al dominio expresivo que generan cuatro tipos de cultura escolar que se asocian a otras tantas formas de clima escolar.

- *Tradicional*: se caracteriza por la poca cohesión y el alto control social; el clima es vigilante, formal e inaccesible.
- *De bienestar*: manifiesta un bajo control y alta cohesión social; el clima es relajado, humanitario y confortable.
- *Invernáculo*: presenta un alto control y cohesión social; el clima es claustrofóbico, bajo presión y controlado.
- *Anómico*: muestra una baja cohesión y un bajo control social; el clima es inseguro, alienado, aislado y en peligro.
- *Efícaz*: refleja una óptima cohesión y control social; el clima revela expectativas considerablemente amplias y genera apoyo para conseguir los niveles requeridos.

Para Freiberg y Stein (1999), mejorar el clima de la escuela requiere un esfuerzo constante y una reflexión sobre las razones que han llevado a la situación actual del centro. Para ello, proponen cinco cuestiones para progresar que pueden contribuir a la mejoría del clima escolar e invitan al profesorado a darles respuesta de forma individual y grupal.

- *Comienza con tus sentidos y pregúntate: ¿Qué apariencia, olor, sensación, y, por qué no, sabor tiene el centro?*
- *¿Qué medidas directas o indirectas sobre el clima del centro se pueden usar para ayudar a establecer las bases y crear una línea de acción para promover el cambio?*
- *¿Qué cambios iniciales para mejorar el clima del centro pueden proporcionarle una mayor visibilidad y se pueden llevar a cabo en el menor periodo de tiempo?*
- *¿Qué grupos o individuos deberían implicarse en crear un ambiente propicio para favorecer y sostener mejoras en el clima escolar?*
- *¿Qué cambios a largo plazo se necesitan para crear un ambiente saludable para todos los miembros de la comunidad educativa?*

Además de estas cinco dimensiones, Freiberg y Stein (1999) señalan otras tres cuestiones para fomentar un clima escolar mejorado y sostenible:

- *¿Qué factores nos permiten crear un ambiente positivo de aprendizaje?*
- *¿Ha habido algún cambio que requiera ajustes para sustentar el clima favorable?*
- *¿Cuál es mi compromiso personal para mantener un ambiente positivo de aprendizaje y trabajo?*

Tanto la caracterización de las escuelas que hace Hargreaves (1995) como los interrogantes que plantean Freideberg y Stein (1999) ofrecen un marco para reflexionar (y valorar) si la cultura que domina en un centro favorece (o no) un clima positivo que haga que el profesorado, los estudiantes y la comunidad trabajen con satisfacción para conseguir los fines que se proponen. Además para promover un tipo de cultura que, desde la implicación de todos los miembros del centro, sea capaz de promover un clima escolar favorable para que todo el alumnado encuentre su lugar para aprender.

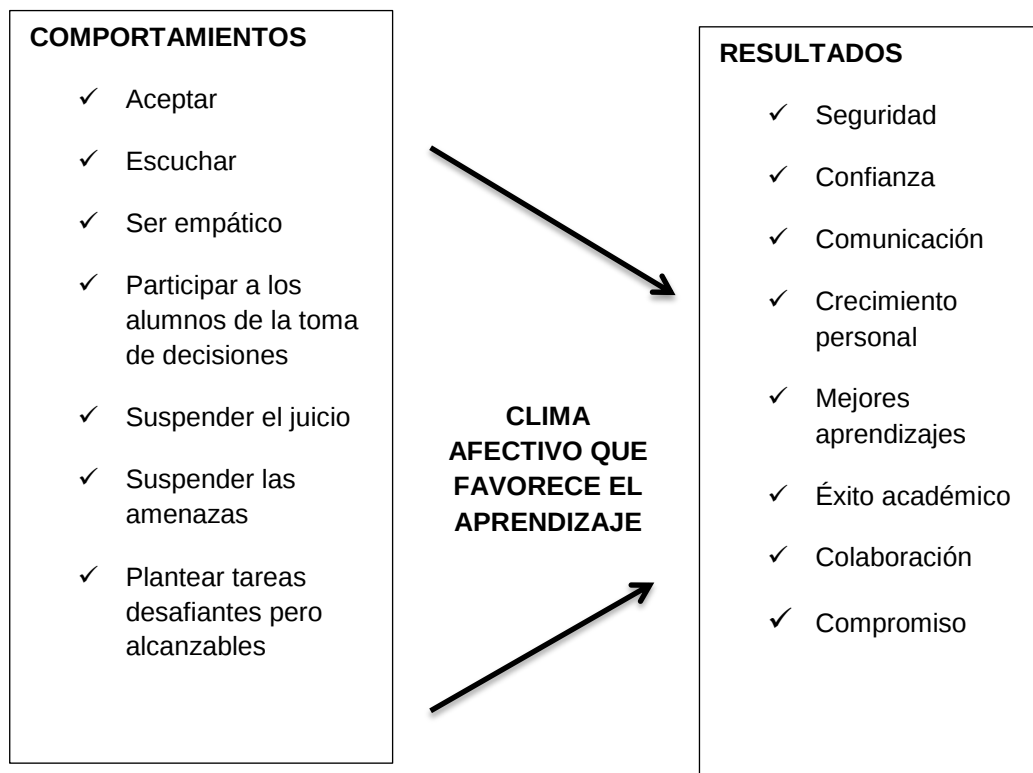
Una forma de analizar de manera adecuada la relación positiva entre las prácticas pedagógicas y el aprendizaje de los estudiantes es tomar al Clima de aprendizaje, que podemos decir que corresponde a un conjunto de percepciones acerca de los factores que influyen en el proceso de aprender.

El clima de aprendizaje (CA) tiene que ver con características del profesor y del ambiente que inspiran sentimientos de comodidad y seguridad en los alumnos, pero que a la vez son desafiantes para su aprendizaje. El clima de aprendizaje influye en logros, en la satisfacción por aprender y en comportamiento de alumnos.

El clima de aprendizaje propicio es aquel donde el alumno trabaja con la convicción de que el profesor está genuinamente interesado en su aprendizaje y en él como persona.

Cuando los alumnos se sienten tratados como personas, capaces de aprender, desafiados y las expectativas de éxito son altas, se encuentran en un CA y convivencia adecuados. A continuación se presentan aquellos comportamientos por parte del docente o profesor que propiciarían un clima de aprendizaje adecuado en el aula en la figura 3:

Figura 3. COMPORTAMIENTOS DEL PROFESOR QUE FACILITAN UN CLIMA DE APRENDIZAJE ADECUADO



*Fuente: Diapositivas.- El Clima de aprendizaje en el marco de la convivencia escolar
Elaborado por: Pablo E. Costa P.*

El comportamiento del profesor no es único factor que influye en creación de un clima de aprendizaje adecuado, sin embargo es uno de los centrales.

El profesor deberá buscar y crear estrategias para que los alumnos perciban la sala de clases como un sitio seguro y cómodo y las tareas de aprendizaje como algo desafiante, valioso y comprensible.

Normalmente el alumno suele estar más preocupado de cómo se va a sentir en la clase y qué se espera de él, que de los contenidos que va a aprender.

El comportamiento docente debe estar enfocado a cubrir los siguientes aspectos:

- Competencias profesionales
- Interés por sus alumnos
- Coherencia de vida
- Destrezas dominio grupo
- Actitud positiva de vida
- Confianza capacidad alumnos
- Objetividad en el trato

Mediante la Tabla 1., se presenta una propuesta de las estrategias que se deberían implementar al interior del aula para tender a un desarrollo de actitudes y percepciones positivas hacia el aprendizaje.

**Tabla 1. ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR ACTITUDES Y PERCEPCIONES
POSITIVAS HACIA EL APRENDIZAJE**

ACTITUDES Y PERCEPCIONES	ASPECTO A DESARROLLAR	ESTRATEGIAS
FRENTE AL CLIMA DE APRENDIZAJE	SENTIMIENTOS DE COMODIDAD Y ORDEN	• Fomente actividades físicas • Permita que sus alumnos fijen sus estándares de comodidad y orden • Comunique las normas y procedimientos • Establezca, colaborativamente, reglas claras • Manténgase atento a las amenazas y malos tratos de los alumnos y tome medidas para detenerlos
FRENTE A LA TAREA DE APRENDIZAJE	PERCEPCION DEL VALOR DE LA TAREA	• Fomente la confianza académica • Relacione la tarea con los intereses y metas de los alumnos

		• Pida a sus alumnos que inventen tareas relacionadas con sus intereses y metas
FRENTE A LA TAREA DE APRENDIZAJE	CONFIANZA EN SUS HABILIDADES PARA CUMPLIR CON LA TAREA	• Proporcione retroalimentación positiva • Enseñe a los alumnos a dialogar positivamente consigo mismo y demás • Ayude a alumnos enfrentar dificultades
FRENTE A LA TAREA DE APRENDIZAJE	CLARIDAD Y COMPRENSION	• Identifique y comuniqué las conductas que se espera durante y después de completar la tarea • Divida las tareas complejas en pequeños pasos

(Continuación Tabla 1.)

Fuente: Diapositivas.- El Clima de aprendizaje en el marco de la convivencia escolar

Elaborado por: Pablo E. Costa P.

2.4. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICO-PEDAGÓGICAS INNOVADORAS

2.4.1. Aprendizaje cooperativo

A finales de los años ochenta, el paradigma constructivista, con una propuesta centrada en el estudiante, despertó un interés renovado en los trabajos de grupo y el aprendizaje cooperativo empezó a difundirse como una propuesta metodológica que hace del grupo el protagonista de los procesos de aprendizaje.

La comunicación, la convivencia social, la interacción entre estudiantes destacan como características específicas de esta propuesta y, por ende, su aplicación en el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua puede resultar interesante para estimular contextos de enseñanza comunicativos, pues las actividades involucran la participación e interacción de todos los miembros del grupo cooperativo para lograr la meta común. (Vadillo y Kilnger, 2004)

El aprendizaje cooperativo se basa en la construcción participativa del conocimiento y agrupa diferentes metodologías, desde técnicas concretas en el aula hasta marcos de enseñanza y actitudes conceptuales (Trujillo, 2002).

El aprendizaje cooperativo se define como un proceso que enfatiza el aprendizaje y los esfuerzos de cooperación en grupo para el logro de tareas específicas.

Dentro del proceso del aprendizaje cooperativo se destaca la participación activa y la interacción tanto de estudiantes como profesores, (Ovejero, Moral y Pastor, 2000).

El conocimiento es visto como un constructor social, y por tanto el proceso de aprender es facilitado por la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales.

2.4.2. Concepto

El Aprendizaje Cooperativo es "...un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo."(Johnson y Johnson, 1998).

El aprendizaje en este enfoque depende del intercambio de información entre los estudiantes, los cuales están motivados tanto para lograr su propio aprendizaje como para acrecentar el nivel de logro de los demás.

Uno de los precursores de este nuevo modelo educativo es el pedagogo norteamericano John Dewey, quien promovía la importancia de construir conocimientos dentro del aula a partir de la interacción y la ayuda entre pares en forma sistemática.

Si bien en la literatura pedagógica tiende a verse la relación aprendizaje colaborativo vs cooperativo como sinónimos: "La diferencia esencial entre estos dos procesos de aprendizaje es que en el primero los alumnos son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje, mientras que en el segundo, es el profesor quien diseña y mantiene casi, por completo el control en la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener". (Panitz, 2001).

La definición que dan Eggen y Kauchak (1999) se identifica más con una propuesta de trabajo organizada dentro del aula.

Mencionan que el aprendizaje cooperativo integra un grupo de estrategias de enseñanza que comprometen al estudiante a trabajar en colectivo para lograr metas comunes y el aprendizaje de habilidades se desarrolla a la par de la participación de los estudiantes, además de que incrementa el liderazgo proactivo y la capacidad de toma de decisiones.

Johnson, Johnson & Stanne (2000) plantean que el aprendizaje cooperativo debe ser entendido como un continuo de métodos desde lo más directo (técnicas) hasta lo más conceptual (modelos de enseñanza o macro-estrategias).

¿Qué es y qué no es el aprendizaje cooperativo?

“Cooperar para aprender” es la base del aprendizaje cooperativo, además se puede añadir “para aprender más y mejor”. Este es el fundamento y reto que plantea esta estructura de aprendizaje.

Pero para poder intentarlo se debe reflexionar sobre qué condiciones debe reunir el aprendizaje para que sea cooperativo y a la vez responder a todas esas dudas que surgen y que a continuación presentamos:

Aprender cooperando pero, ¿cómo enseñar a un grupo de alumnos heterogéneos en capacidad, rendimiento, intereses, motivaciones, culturas...?

Si se da esa diversidad, ¿se puede trabajar en grupo y mantener la atención que cada uno necesita para progresar? y, por lo tanto, ¿se puede conseguir que todos aprendan?, ¿estamos proporcionando la calidad educativa que todos necesitan para aprender?

Y, para conseguirlo, ¿es necesario estructurar las actividades para aprender cooperativamente?, ¿basta con hacer actividades cooperativas o hay que construir escenarios cooperativos?, ¿cómo se organiza una clase para que funcione cooperativamente?

Si hay que estructurar las actividades para que se trabaje en grupo, ¿no habrá que construir, también, la idea de grupo en los alumnos y alumnas?

Como ya se ha apuntado en el apartado anterior se coopera y se aprende si hay una tarea que realizar en grupo y supone necesariamente una mejora frente a hacerla de forma individual. En definitiva cuando se programa una tarea para que se aprenda cooperativamente, debemos estar totalmente convencidos de la pertinencia para hacerla en grupo, de que es una tarea especialmente relevante para cooperar y, en consecuencia, se puedan identificar claramente aquellos momentos en los que se da la cooperación.

Será en esos momentos de “cooperación” en los que se haga conscientes a los alumnos/as de sus ventajas/ganancias/rentabilidad (ver momentos de puesta en común de las biografías, preparación de responsabilidades en la experiencia de la construcción del juego, etc.).

Esto nos introduce en la pregunta de cómo enseñar a alumnos diferentes. De forma muy clara podemos contestar resaltando tres aspectos que deben primar a la hora de desarrollar/aplicar en clase esta estructura de aprendizaje:

a. El profesor como mediador

El profesor o profesora se relaciona con los alumnos y alumnas a través de la actividad/tarea/experiencia que presenta para realizar. Es un «mediador», puede ser alguien a quien se le pregunte algo, una fuente de consulta, pero «nunca» la única. Interviene directamente cuando observa que se pone en peligro la colaboración, alguna pareja se atasca y no pueden seguir cooperando.

Observación/intervención van unidas necesariamente pues es a través de la experiencia/tarea como se detecta esa necesidad de intervenir. En las experiencias propuestas en la segunda parte, se destacan estos momentos de intervención del profesor/a para garantizar la cooperación en el grupo.

b. Carácter abierto de las actividades

Las actividades propuestas deben ser abiertas, no pueden solucionarse de una sola forma. No son ejercicios cerrados en los que sólo hay una respuesta posible. Los alumnos se tienen que preguntar cómo lo van a hacer, dónde se van a informar, qué pasos van a dar, etc., pero no saben cuál va a ser el resultado ni tampoco el profesor lo sabe.

Esto permite a todos participar desde aquel nivel en el que se encuentran. Por ejemplo, hacer la biografía de los abuelos permite elaborar diferentes cuestionarios y traer la información de muchas formas, así como exponerla de manera variada. Esto lo observaremos en todas y cada una de las experiencias.

c. Trabajo individual previo al trabajo en grupo

Enlazado con lo anterior, para garantizar el progreso de todos, siempre deberá haber (en la forma que la experiencia lo permita y lo haga relevante) un trabajo individual previo. Si queremos que todos avancen éste es un requisito básico. Ese trabajo individual, esa tarea previa, será el punto de partida y permitirá la participación de todos en la tarea colectiva. Muchas veces en las aulas, el trabajo en grupo fracasa por la inexistencia de este trabajo previo.

Si conseguimos respetar estas tres condiciones las preguntas siguientes se van respondiendo por sí solas. El trabajo individual permite el progreso de todos, pues es el punto de partida a partir del cual cooperar. Es sobre ese punto de partida sobre el que se tiene en cuenta el trabajo de todos y cada uno.

Con lo cual se evalúa progreso, pero no un nivel homogéneo para todos, no todos tienen que llegar hasta un punto determinado sino que deben progresar significativamente desde su punto de partida y, deben además, ser conscientes de ello. El ser conscientes de su progreso les permitirá valorar la cooperación con sus compañeros/as, el trabajo en grupo, como una herramienta que les permite/facilita ese progreso.

Entonces el profesor ¿puede atender a todos, si tienen niveles diferentes, para garantizar su progreso? Como se recoge en las tres condiciones aludidas, la intervención del profesor más importante en esta estructura de aprendizaje cooperativo se sitúa en el diseño y puesta en práctica de la experiencia. Se relaciona con los alumnos/as a través de la actividad/experiencia o tarea.

Mientras alumnos y alumnas están en acción, resolviendo lo que se les propone el profesor/a tiene más “posibilidades” de observar, de detectar momentos de “atasco”, situaciones en las que la cooperación peligra.

Esto es lo que le permite atender a todos dependiendo de sus necesidades, necesidades que no se saben “a priori” sino que se detectan, se valoran, en el curso de la actividad de los alumnos cooperando.

Todo lo anterior requiere preparar minuciosamente, planificar con detalle las actividades o experiencias a realizar. No basta con poner «juntos» a un grupo de alumnos y alumnas para que cooperen. Todos sabemos el tiempo que se pierde cuando la razón por la que un grupo de personas se junta no está clara. Es necesario que la tarea esté cuidadosamente seleccionada, se garantice el trabajo individual y se marquen los momentos de cooperación.

En la segunda parte podemos observar cómo no son muchos esos momentos de cooperación (normalmente dos en grupo pequeño/pareja y otros tantos en grupo-clase), pero deben estar convenientemente elegidos y ser necesarios para continuar la tarea.

También se necesita saber qué observar para poder intervenir si alguna de las situaciones descritas en el párrafo anterior se llegaran a presentar. Por tanto, no se aprende a cooperar para aprender más y mejor, sólo cooperando, sino resolviendo problemas juntos y, para ello, las experiencias que lo hagan posible deberán estar bien seleccionadas y ser apropiadas.

Y, por último, no basta con programar experiencias cooperativas, sino que la clase debe estar también preparada para poder cooperar. Un aula, con las mesas rigurosamente separadas, en la que todos tienen su material celosamente guardado en su carpeta, sin material de consulta al alcance de todos, con una lista de ejercicios para hacer individualmente después de haber escuchado la exposición/explicación del profesor no es un escenario de los más apropiados para introducir actividades con una estructura de aprendizaje cooperativo.

Deberá ser una clase que permita variar sin problema la ubicación de mesas y sillas, en la que haya rico y variado material común y, por lo tanto, sea necesario que existan responsables de su uso y cuidado, una clase en la que se observe también elementos decorativos (plantas, pinturas, murales...) que reflejen una estructura de grupo-clase.

Todo grupo tiene elementos que lo identifican como tal y también el grupo-clase debe tenerlos, puede ser la forma en que decoran la clase, o también, celebraciones, fiestas, actividades que, de alguna forma, configuran esa cultura de grupo-clase. Si está

todo decidido, o el que decide únicamente es el profesor, si el responsable del cuidado y organización de la clase y de las actividades a realizar también es el profesor; será muy difícil, por no decir imposible, conseguir que los alumnos y alumnas construyan o den sentido a la cooperación.

En el mejor de los casos cooperar quedará relegado a momentos muy aislados pero que no configuran la vida cotidiana, el aprender cotidiano del aula. En definitiva, el escenario donde se coopera debe estar de acuerdo con la cooperación que se propone en las actividades o experiencias.

Además, para cooperar o para trabajar en grupo, es necesario desarrollar una serie de habilidades que lo hagan posible. Deben desarrollarse habilidades tales como el saber escuchar, respetar el turno, entender y aceptar opiniones de los otros, saber preguntar, saber discrepar (exponer una opinión diferente de manera adecuada).

Para ello, es muy conveniente que en las experiencias educativas de tipo cooperativo estos procedimientos o habilidades comunicativas, estén claramente identificados y puedan ser trabajados de manera habitual. (Figura 4.)

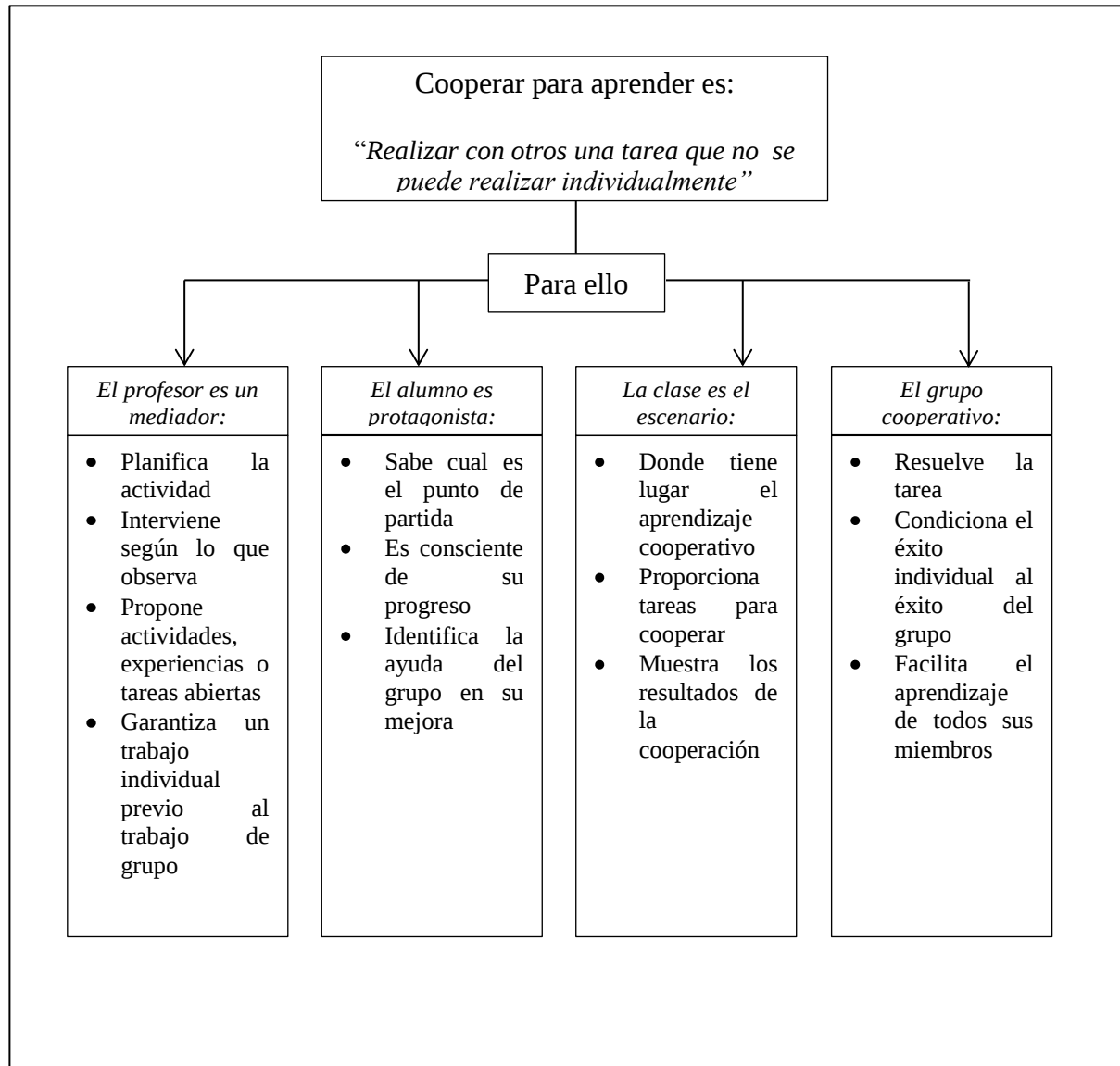


Figura 4. Cooperar para Aprender

Fuente: ÚRIZ BIDEGÁIN (1999)

Elaborado por: Pablo Costa

2.4.3. Características

El aprendizaje cooperativo se caracteriza por el tamaño y la composición del grupo, sus objetivos y “roles”, su funcionamiento, sus normas, y las destrezas sociales que lo crean, lo mantienen y lo mejoran.

Puede ser una forma de manejo de la clase muy efectiva para contribuir al desarrollo de destrezas sociales, adquirir un mejor conocimiento de los conceptos, mejorar la capacidad de resolución de problemas, y perfeccionar las destrezas comunicativas y lingüísticas.

Las condiciones para que ocurra un aprendizaje cooperativo son: (Johnson, Johnson & Holubec, 1999)

- a. Interdependencia positiva entre los miembros del grupo.
- b. Interacción cara a cara, facilitadora del aprendizaje.
- c. Evaluación individualizada y responsabilidad personal para conseguir los objetivos del grupo.
- d. Uso frecuente de destrezas interpersonales y grupales.
- e. Evaluación frecuente y regular del funcionamiento del grupo para mejorar la efectividad futura.

Ferreiro (2001) identifica siete requisitos para la interacción al involucrarse en actividades de Aprendizaje Cooperativo:

- a. creación de ambiente favorable y activación cognitiva y afectiva;
- b. orientación de la atención;
- c. procesamiento de la información;
- d. recapitulación;
- e. evaluación y celebración;
- f. interdependencia social positiva y
- g. reflexión sobre los procesos y los resultados.

Modelos Aprendizaje Cooperativo

Según Walters (2000), existen cuatro modelos principales de aprendizaje cooperativo, los mismos que son:

- Jigsaw (Rompecabezas),
- Student Team Learning (Aprendizaje por Equipos de Estudiantes),
- Learning Together (Aprendiendo Juntos),

- Group Investigation (Investigación en Grupo).

Las diferencias entre ellos se encuentran en el grado de estructuración de la tarea, la utilización de recompensas y la competición, y los métodos de evaluación individual. (Díaz-Barriga y Hernández, 2001)

El Modelo Rompecabezas (Jigsaw)

Fue diseñado por Aronson (2000) y su equipo en la Universidad de California at Santa Cruz.

Se forman grupos de seis estudiantes, que trabajan con un material que se divide en tantas partes como integrantes tenga cada grupo (cada estudiante se encarga de una parte).

Cada uno de los miembros del grupo investigará en torno a ese aspecto y se reunirá con los “expertos” en ese mismo tema de otros grupos.

Entre todos los expertos prepararán un informe que después ha de ser llevado al grupo original, al cual cada uno aportará sus conocimientos de experto.

La única manera de aprender de las secciones o partes de los demás es aprendiendo de los demás y confiando en la responsabilidad individual y grupal. Posteriormente se hace la evaluación.

El modelo de Aprendizaje por Equipos de Estudiantes (Student Team Learning).

Fue diseñado por Slavin (1990) en el Centro para la Organización Social de la Escuela de la Universidad John Hopkins de Estados Unidos.

Las características son las siguientes:

- Los estudiantes se agrupan durante unas seis semanas en grupos heterogéneos de cuatro miembros.
- Los integrantes del grupo se ayudan unos a otros hasta dominar los materiales presentados por el profesor; posteriormente cada estudiante es evaluado individualmente.

- Los grupos consiguen algún tipo de recompensa que reconozca su éxito sólo si se demuestra que todos los integrantes del grupo han aprendido.

El método de aprendizaje por grupos de estudiantes (Student Team Learning), de acuerdo a la propuesta de Slavin, incluye cinco variantes:

a. Student Teams-Achievement Divisions (STAD).

Se forman grupos heterogéneos de 4 ó 5 estudiantes. El profesor proporciona el material que deben estudiar hasta que todos los miembros del grupo lo dominen.

Los estudiantes son evaluados de forma individual, sin ayuda de los compañeros. Tras los resultados, el equipo vuelve a estudiar ayudándose los estudiantes mutuamente.

Con posterioridad, se vuelve a aplicar otra prueba, la calificación del equipo depende del progreso de cada uno de sus miembros.

El profesor compara la calificación individual con las anteriores (del grupo), si la segunda es superior se suman puntos al de grupo (puntuación grupal). Se obtienen determinadas recompensas grupales.

b. Teams-Games-Tournaments (TGT).

Esta variante sustituye la evaluación individual por “torneos” entre los equipos, añadiendo un elemento competitivo a la enseñanza.

Los estudiantes de cada grupo compiten con los miembros de otros equipos, con el fin de ganar puntos para su respectivo grupo.

Se trata de ofrecer a todos los miembros del grupo iguales oportunidades de contribuir a la puntuación grupal, con la ventaja de que cada estudiante competirá con otro de igual nivel.

Cada estudiante contribuye a la clasificación de su equipo según su rendimiento en los torneos semanales

c. *Jigsaw II*

Es una variante de Jigsaw, en la cual los estudiantes leen el texto completo y después se separan en grupos de “expertos” que tratan en profundidad algún aspecto de ese texto que han leído anteriormente.

d. *Team Accelerated Instruction (TAI)*

Esta variante inicialmente fue diseñada para la enseñanza de las matemáticas, basándose en la utilización de problemas reales y objetos manipulables.

Se combina la cooperación y la enseñanza individualizada. Los estudiantes primero deben recibir enseñanza individualizada, a su propio ritmo.

Después se forman parejas o tríos e intercambian los conocimientos con los compañeros.

Los compañeros se ayudan entre sí a examinarse y revisar las soluciones a los problemas planteados. Por semana se deben de otorgar recompensas grupales.

e. *Cooperative Integrated Reading & Composition (CIRC)*

Esta variante fue especialmente diseñada para la lectura y la escritura. Se organiza en torno a clases de lectura para grupos homogéneos y trabajo cooperativo para producir el texto escrito.

Mientras el profesor trabaja con un equipo, los miembros de los otros grupos lo hacen con parejas provenientes de dos grupos distintos.

Se consigue la instrucción del profesor, la práctica por los equipos, pre-evaluaciones y exámenes.

Un estudiante no debe de presentar el examen hasta que los compañeros del grupo determinen que esté preparado.

El Modelo Aprendiendo Juntos (Learning Together)

Fue diseñado por los hermanos Roger T. Johnson y David W. Johnson a mediados de los sesenta.

Quizás sea el más general de todos los métodos aquí presentados, basándose en las características del aprendizaje cooperativo presentadas anteriormente para organizar grupos de dos a cinco integrantes que abordan una única tarea en la cual todos deben procurar el éxito del grupo y de cada individuo.

Junto con el método de Slavin, este modelo es el que cuenta con más investigaciones que demuestran su valor en relación con los resultados académicos (Johnson, Johnson & Stanne, 2000) y la mejora de las relaciones sociales (Johnson & Johnson, 2000).

Los requisitos para implementarlo en el aula son:

- selección de la actividad, de preferencia que involucre la solución de problemas, aprendizaje conceptual, pensamiento divergente o creatividad;
- toma de decisiones respecto al tamaño del grupo, asignación, materiales, etc.,
- realización del trabajo en grupo y supervisión de los grupos.

El modelo Investigación en Grupo (Group Investigation)

Fue diseñado por Shlomo Sharan y Yael Sharan (Sharan & Sharan, 1992), de la Universidad de Tel-Aviv.

Este método plantea que los estudiantes creen sus propios grupos de entre dos y seis miembros.

El grupo elige un tema de la unidad que se está trabajando y luego decide quién estudiará y preparará la información para realizar un informe final. Cada grupo deberá hacer un informe y una presentación para toda la clase.

Se les anima para que utilicen diferentes materiales y busquen información en fuentes diversas.

Los grupos presentan sus proyectos a la clase y se completa la evaluación del grupo y/o de los miembros de este.

Los pasos del proceso son:

- selección del tópico,
- planeación cooperativa de metas, tareas y procedimientos,
- implementación: despliegue de una variedad de habilidades y actividades, monitoreo del profesor,
- análisis y síntesis de lo trabajado y del proceso seguido,
- presentación del producto final,
- evaluación.

2.4.4. Estrategias, actividades de aprendizaje cooperativo

Al momento de llevar a la práctica experiencias que se fundamentan en estructuras cooperativas, debe tenerse claros algunos puntos de carácter práctico que pueden condicionar el éxito de dicha experiencia educativa. Conviene estar atentos a cuestiones como las siguientes:

- ¿Hay que intervenir en la formación de grupos o hay que dejar que se formen a elección de los alumnos/as?
- ¿Cómo se forman los grupos, con qué alumnos?
- ¿Cuántos alumnos pueden ser los ideales para trabajar en grupo?
- ¿Cómo se organizan actividades que respondan a estructuras de aprendizaje cooperativo?

Estas son algunas de las preguntas que han surgido al programar las experiencias de la segunda parte.

¿Debe intervenir en la formación del grupo?

En primer lugar, debe considerarse la conveniencia o no de intervenir en la formación de grupos. Tradicionalmente en un sector del profesorado se ha pensado y, se sigue pensando que aquellos grupos formados espontáneamente permiten un mejor trabajo, favorecen la comunicación fluida y sus componentes se identifican rápidamente con la tarea.

Esto puede ser cierto pero hay ocasiones en las que no lo es tanto. El profesor o profesora debe intervenir en la formación del grupo siempre que lo estime conveniente para garantizar la colaboración adecuada entre sus miembros. Situaciones como que algún alumno/a quede excluido de la elección realizada por sus compañeros/as, o que solamente quieran trabajar juntos «los más amigos», los «más competentes» en la tarea y rechacen a los que no lo son tanto, etc. pueden darse habitualmente y, en todas ellas, las capacidades que nos planteamos desarrollar con esta estructura de aprendizaje quedan seriamente comprometidas.

No sólo estamos trabajando capacidades de tipo cognitivo sino también de relación en grupo, inserción social o equilibrio personal. Deberá ser, pues, el tipo de tarea la que marque el criterio para agrupar a los alumnos; así, por ejemplo, en la formación de las parejas para realizar las biografías de los abuelos (experiencias recogidas en la segunda parte) es conveniente que sean de procedencias culturales diversas; los grupos para hacer los juegos deberán tener un grado de competencia diferente y no existirá una norma general válida para todas las situaciones en las que haya que agruparlos.

También hay tareas en las que se permite a los alumnos/as formar los grupos pero con criterios orientativos: sería conveniente que hubiesen chicos y chicas, etc.

¿Conviene hacer grupos homogéneos o heterogéneos?

El tipo de alumnos también preocupa a la hora de formar los grupos. ¿Deberán ser grupos con un mismo nivel de competencia o con niveles diferentes? Esta es la cuestión clave. Recordando lo que se explicaba anteriormente, para la resolución de la tarea el conflicto que se plantee en el grupo es una herramienta fundamental. Para que exista este conflicto, el nivel en el grupo debe ser ligeramente heterogéneo, los alumnos y alumnas deben poseer niveles de competencia ligeramente diferentes.

Esta deberá ser la orientación que debe presidir a la hora de decidir el tipo de alumnos: niveles de competencia ligeramente diferentes, ni muy alejados entre sí, de forma que cualquier entendimiento sea imposible, ni tampoco totalmente homogéneos pues entonces el conflicto no aparece. En cualquier caso el profesor o profesora deberá contribuir, a partir de la observación que del grupo haga, a que el conflicto aparezca y sea posible la colaboración entre los más y los menos competentes para la resolución de la tarea.

¿Cuántos alumnos forman un grupo?

Por lo general no hay una sola respuesta, depende del tipo de tarea que se proponga. Parece más indicado que, sobre todo en el primer ciclo, la cooperación se organice en parejas, pudiendo, en el segundo y tercer ciclo, trabajar en tríos o en grupos de cuatro.

En estos primeros ciclos el papel del profesor será más directivo, deberá intervenir más en la tarea y, conforme el alumno/a progrese su intervención se hará menos necesaria. Un indicador claro de que el trabajo en grupo funciona adecuadamente es la menor necesidad de la intervención del profesor o profesora.

¿Debe haber distribución de roles y papeles en el grupo?

Conviene también reflexionar sobre la necesidad de que en la cooperación del grupo todos y cada uno de los alumnos puedan tener diversas responsabilidades o roten por

diferentes papeles. Debe evitarse que un alumno/a sea siempre el que escuche y el otro el que hable, uno el tutor y el otro el alumno, uno el que ayuda y el otro el que se deja ayudar puesto que, si ocurre eso, estaremos determinando posiciones muy marcadas y muy poco flexibles para las relaciones en otro tipo de grupos.

Debemos elegir tareas que permitan a todos recoger información, explicarla, pedir aclaraciones, responder a aclaraciones, presentar el resultado de algo, revisar el trabajo del otro, valorar y opinar sobre las revisiones que el otro hace, etc. para que todos puedan ponerlas en práctica. Ese ha sido el intento que ha presidido la realización de las seis experiencias recogidas en la segunda parte.

A esto último, hay que añadir también, la necesidad no sólo de cambiar las tareas dentro del grupo sino también los grupos mismos. Es muy importante que los grupos no sean los mismos durante todo el curso.

Frecuentemente, se crean unos papeles muy estereotipados dentro del grupo y, aunque varíen las responsabilidades dentro del mismo, es muy difícil que el grupo los cambie. Siempre hay uno que intenta controlar, otro que se inhibe más, otro que se hace el gracioso y aquel que pone pretextos para todo.

Una vez que se marcan esos papeles es difícil, si no es mediante el cambio de grupos, que los alumnos se liberen de ellos. Por ello, el cambio de grupos cada vez que se plantean tareas cobra el sentido y la importancia que tiene el no marcar estos papeles tan rígidos y estereotipados.

Para finalizar se intenta explicar cómo se organizan actividades con estructuras de aprendizaje cooperativo. Recalcar que la importancia de la cooperación radica en el proceso mismo pues es en dicho proceso donde tienen lugar los procedimientos, estrategias y modelos de solución a los que se ha aludido anteriormente. Si se quiere organizar este tipo de actividades se deben seguir los siguientes pasos:

1. Se deberá especificar los objetivos académicos ¿qué vamos a aprender? y los objetivos de la tarea ¿qué vamos a hacer juntos? Así empiezan las experiencias de la segunda parte. En estos objetivos deben estar muy claros no sólo los de tipo cognitivo, los que tienen que ver con el conocer, sino también los que tienen que ver con la colaboración. No es una tarea fácil pero es imprescindible que estos objetivos sean compartidos por el grupo de alumnos/as ya que de lo contrario no le verán sentido a la colaboración propuesta (ya ha sido explicado anteriormente).

Se ha optado en algunas ocasiones por cuestionarios, en otras porque uno explique a otro lo que se pretende y, al final, entre los dos/tres se recapitula sobre lo que se ha conseguido.

2. Se decide el tamaño de los grupos y se asignan los miembros a sus grupos respectivos (ya se han presentado antes los criterios).
3. Se organiza el aula para que facilite la cooperación y se explica la tarea teniendo especial cuidado en que queden claramente definidos el tipo de cooperación y los papeles que tiene cada miembro del grupo en las diferentes fases. En este momento es especialmente importante dejar muy clara la responsabilidad individual y la grupal, y qué sentido tiene el cooperar. A continuación se describe algunas técnicas cooperativas que pueden ilustrar todo esto:

a) *Rompecabezas*: El tipo de tarea es preparar un tema o realizar un proyecto concreto en grupo (por ejemplo estudio de la zona para valorar la incidencia de una fábrica). Se presenta el tema o proyecto de trabajo al grupo y se reparte el tema en partes (pueden corresponder con cada uno de los puntos del guion: impacto ambiental, rentabilidad del producto, condiciones laborales...). Cada miembro del grupo se responsabiliza de una parte y se reúne con otros miembros de los otros grupos que tienen el mismo cometido o parte de éste.

A este segundo grupo se le denomina el grupo de especialistas o expertos y su tarea consiste en realizar esa tarea o parte del proyecto (se organizan grupos de expertos de condiciones laborales, rentabilidad del producto...). Al final el primer grupo se vuelve a reunir y se realiza el trabajo con la aportación de todas y cada una de las partes/alumnos (todos los miembros del grupo han estado en su correspondiente grupo de especialistas y aportan la información que han trabajado: impacto medio ambiental, valor del producto, condiciones laborales).

El profesor/a decide la forma en que se presenta dicho trabajo al resto de la clase o la valoración que se realiza (valoración del grupo clase de la exposición realizada, trabajo individual para comprobar lo que se ha aprendido...).

- b) *Grupos de investigación*: Se propone una experiencia o tema de trabajo (por ejemplo hacer un taller de cuentos). Se organizan grupos y se eligen subtemas por grupos (cuentos que tengan que ver con animales, con hadas, con magos, con gigantes). Cada grupo se propone una meta concreta conseguir cuatro cuentos sobre el tema y contarlo al resto) y unos procedimientos para conseguirla (preguntar en casa, en la biblioteca, leer el cuento varias veces, escenificarlo y aprenderlo).

Se desarrollan los procedimientos elegidos y se obtiene la información concreta. Se analiza y se prepara para ser expuesta al grupo (todos deben exponerlo). Es presentada al grupo-clase que evalúa el mismo (qué les ha parecido el cuento y la representación del mismo).

- c) *Equipos de aprendizaje por divisiones*: La tarea de esta técnica consiste en preparar a los miembros del grupo para preparar exámenes individuales (en la clase de 6º de Primaria el examen de Matemáticas). Para ello se organizan «divisiones» con los resultados obtenidos en el examen anterior o según niveles de competencia (un grupo con los que sacaron menos de cinco, otro

con los que sacaron entre cinco y siete y otro con los que sacaron más de siete). El profesor organiza grupos de entrenamiento con alumnos (tres o cuatro) de diferente nivel siendo su cometido el conseguir que todos y cada uno de los miembros del grupo mejore su nota inicial (el profesor/a organiza los grupos de manera que en cada grupo hay uno que tiene un cuatro, otro un seis y otro un siete y medio). Después de varias sesiones de entrenamiento deberán conseguir mejorar el examen anterior.

Para ello se les vuelve a hacer otro examen y para que cada alumno mejore su nota en el grupo de entrenamiento todos los alumnos/as lo habrán conseguido. De lo contrario se mantiene la misma nota. Acabado el entrenamiento se les pasa otro examen de Matemáticas. Si todos los del grupo en el que se han entrenado consiguen mejorar la nota del examen se le sube «x» puntos a la nota de Matemáticas.

4. Finalmente, se deberá decidir el tipo de reconocimiento a dar a la tarea realizada teniendo en cuenta que, ese reconocimiento debe valorar siempre, de manera explícita la colaboración como requisito para resolver dicha tarea. En el apartado siguiente se explica la forma de valorar experiencias de aprendizaje con estructura cooperativa.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño de Investigación

El diseño de investigación constituye “El plan o estrategia que se desarrolla para obtener información que se requiere en una investigación” (Hernández. 2006). Un diseño debe responder a las preguntas de investigación.

La investigación que se ha realizado es de tipo exploratoria y descriptiva, lo que ha permitido explicar y caracterizar con facilidad la realidad encontrada sobre la gestión pedagógica y de aprendizaje de los docentes, y la directa relación con el clima al interior del aula sobre el cual se desarrolla el proceso educativo. Además es también una investigación socioeducativa que tiene su base en el paradigma del análisis crítico.

3.2. Contexto

El presente trabajo de investigación ha sido realizado en dos instituciones educativas de la ciudad y provincia de Loja.

La escuela fiscal mixta, Filomena Rojas Ocampo, creada en 1909 aproximadamente, lleva el nombre de la primera maestra de la escuela, quien fue la madre del escritor lojano Ángel Felicísimo Rojas. Esta escuelita rural, inició en un chozón del barrio El Plateado, y gracias al aporte de los vecinos del barrio, Ministerio de Educación, personajes ilustres y otras instituciones, al momento cuenta con una infraestructura idónea para desarrollar sus actividades escolares, entre los últimos aportes se puede mencionar la dotación de la moderna sala de computación entregada por el Ministerio de Telecomunicaciones.

Está ubicada en la parroquia Sucre del cantón Loja, en el barrio El Plateado, cuya forma de sostenimiento es fiscal, zona INEC considerada Rural, labora en jornada matutina. Cuenta con una planta docente compuesta por trece profesores, doce de educación básica y un profesor auxiliar. Su población estudiantil es de 250 alumnos.

Por otra parte el trabajo también fue realizado en el Instituto Particular de Educación Básica Simón Bolívar, creado por Acuerdo Ministerial N° 047 de la Dirección de Educación de Loja de fecha 19 de octubre de 1998, considerado como uno de los establecimientos educativos de la ciudad con un alto estándar en lo que a calidad de educación a nivel de las entidades privadas de la ciudad, cuenta con una infraestructura que le permite ofrecer los servicios educativos desde pre-básica hasta séptimo año de formación básica, adicionalmente tiene como proyecto ofrecer el octavo año en el próximo período lectivo. Su infraestructura está dotada de los salones de clase, así como también salas para las asignaturas especiales como inglés, música, danza, laboratorios de ciencias y computación.

Ubicado en la parroquia San Sebastián del cantón Loja, en el barrio San Sebastián, cuya forma de sostenimiento es particular, zona INEC Urbana, labora en jornada matutina. Su planta docente está formada por veintidós profesores, once que corresponden a educación básica y once a las áreas especiales. El número de estudiantes con los que cuenta el instituto Simón Bolívar es de 156 alumnos.

3.3. Participantes

En el presente trabajo de investigación han intervenido como participantes el personal directivo, docente de los séptimos años, sus estudiantes y mi persona en calidad de investigador.

Para el caso del centro educativo rural, su directora, quien muy gentilmente permitió la realización de esta investigación y el docente del séptimo año paralelo único así como los veinte niños pertenecientes al grado.

En el caso del centro educativo urbano, su director, que de la misma manera nos abrió las puertas de la institución, la docente tutora del grado, paralelo “B”, y los catorce niños pertenecientes al grado.

A continuación se muestra a través de herramientas estadísticas la información obtenida.

Centros Educativos

Tabla 2. Tipo de Centro Educativo

Tipo de Centro Educativo		
Opción	Frecuencia	%
Fiscal	1	50,00
Fiscomisional	0	0,00
Municipal	0	0,00
Particular	1	50,00
TOTAL	2	100,00

*Fuente: Escuela Fiscal Filomena Rojas e Instituto Particular Simón Bolívar
Elaborado por: Pablo Costa*

Tabla 3. Zona INEC

Zona INEC (Área) Centro Educativo		
Opción	Frecuencia	%
Urbano	1	50,00
Rural	1	50,00
TOTAL	2	100,00

*Fuente: Escuela Fiscal Filomena Rojas e Instituto Particular Simón Bolívar
Elaborado por: Pablo Costa*

Se trabajó en un centro educativo fiscal y un centro educativo particular, para el primer caso de área considerada rural y para el segundo caso área urbana.

Docentes

Tabla 4. Genero de Docentes

Genero		
Opción	Frecuencia	%
Masculino	1	50,00
Femenino	1	50,00
TOTAL	2	100,00

*Fuente: Escuela Fiscal Filomena Rojas e Instituto Particular Simón Bolívar
Elaborado por: Pablo Costa*

Figura 5. Genero

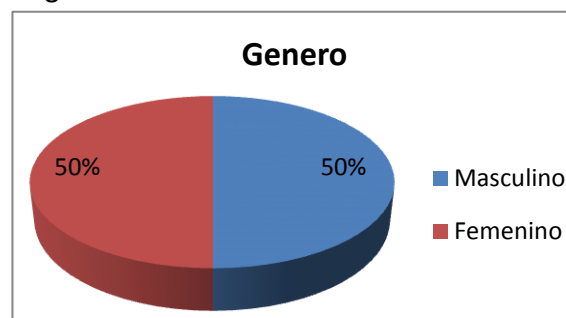


Tabla 5. Rango de Edad de Docentes

Rango de Edad		
Opción	Frecuencia	%
Menos de 30 años	1	50,00
31 a 40 años	0	0,00
41 a 50 años	0	0,00
51 a 60 años	1	50,00
más de 61 años	0	0,00
TOTAL	2	100,00

Fuente: Escuela Fiscal Filomena Rojas e Instituto Particular Simón Bolívar
Elaborado por: Pablo Costa

Figura 6. Edad - Docentes

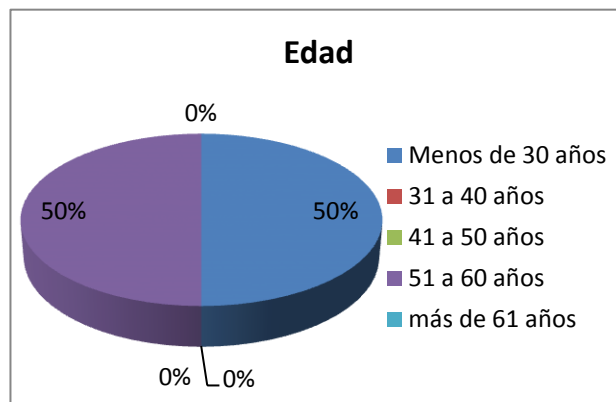


Tabla 6. Años de Experiencia Docentes

Años de Experiencia Docente		
Opción	Frecuencia	%
Menos de 10 años	1	50,00
11 a 25 años	0	0,00
26 a 40 años	1	50,00
41 a 55 años	0	0,00
más de 56 años	0	0,00
TOTAL	2	100,00

Fuente: Escuela Fiscal Filomena Rojas e Instituto Particular Simón Bolívar
Elaborado por: Pablo Costa

Figura 7. Años de Experiencia docentes

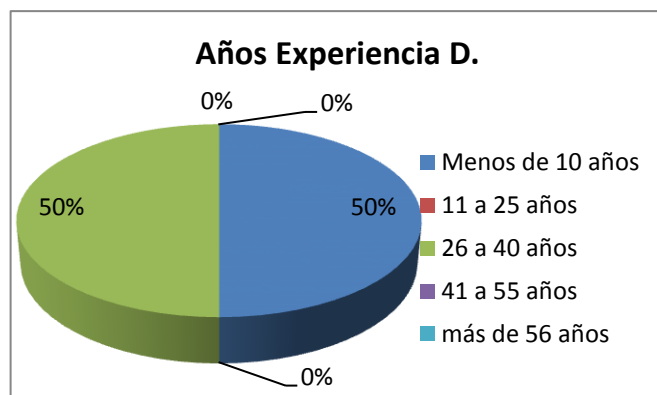
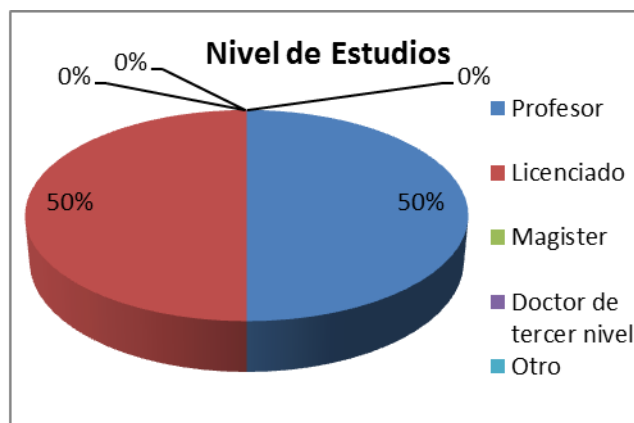


Tabla 7. Nivel de Estudios

Nivel de Estudios		
Opción	Frecuencia	%
Profesor	1	50,00
Licenciado	1	50,00
Magister	0	0,00
Doctor de tercer nivel	0	0,00
Otro	0	0,00
TOTAL	2	100,00

Fuente: Escuela Fiscal Filomena Rojas e Instituto Particular Simón Bolívar
Elaborado por: Pablo Costa

Figura 8. Nivel de estudios



De la información estadística presentada se puede mencionar que de los dos docentes encuestados la docente del centro educativo urbano no supera los 30 años de edad; puesto que el centro educativo tiene alrededor de 11 años de vida institucional; mientras que para el caso del docente del centro rural, está en el rango de edad de 51 a 60 años, siendo un centro educativo que lleva una larga trayectoria educativa, y es normal que su planta docente supere los cincuenta años de edad y alrededor de 30 años de experiencia. Con respecto al nivel estudios se puede evidenciar que para el caso del centro educativo rural el docente cuenta con el título de Licenciado, mientras que para el centro educativo urbano la docente tiene el título de Profesor.

Estudiantes

Tabla 8. Segmentación por área

SEGMENTACIÓN POR AREA		
Opción	Frecuencia	%
Inst. Urbana	13	41,18
Inst. Rural	20	58,82
TOTAL	33	100,00

Fuente: Escuela Fiscal Filomena Rojas e Instituto Particular Simón Bolívar
Elaborado por: Pablo Costa

Figura 9. Segmentación por área

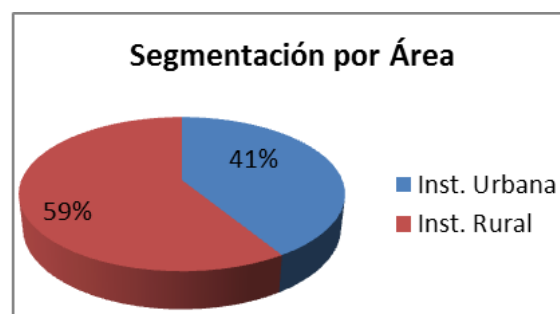


Tabla 9. Genero estudiantes

<u>Genero - Sexo</u>		
Opción	Frecuencia	%
Niña	18	54,55
Niño	15	45,45
TOTAL	33	100,00

Fuente: Escuela Fiscal Filomena Rojas e Instituto Particular Simón Bolívar
Elaborado por: Pablo Costa

Figura 10. Sexo

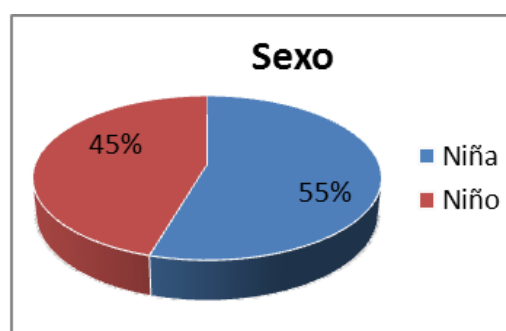
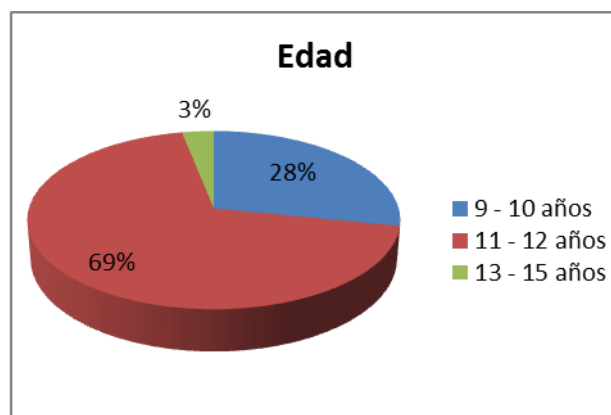


Tabla 10. Rango de edad estudiantes

<u>Rango de Edades Niños</u>		
Opción	Frecuencia	%
9 - 10 años	9	28,13
11 - 12 años	22	68,75
13 - 15 años	1	3,13
TOTAL	32	100

Fuente: Escuela Fiscal Filomena Rojas e Instituto Particular Simón Bolívar
Elaborado por: Pablo Costa

Figura 11. Edad - Estudiantes



En el caso de los estudiantes se puede observar que del total de la población encuestada en los dos centros educativos, la gran mayoría de niños corresponde al género femenino y la edad promedio corresponde a once años, siendo pocos los casos en los que los niños tienen una edad superior o menor a los once años de edad. Se puede determinar claramente que la edad ideal de un niño de séptimo año de educación básica es de once años.

3.4. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación

3.4.1. Métodos

Para este estudio se han seleccionado los siguientes métodos de investigación, el *descriptivo*, que ha permitido explicar y analizar el objeto de la investigación; el *método analítico – sintético* facilita el tratamiento de las partes del objeto de estudio y la relación que existe entre las mismas con el todo, asociando a ello juicios de valor, abstracciones y conceptos que facilitarán la comprensión de la realidad encontrada.

Además la investigación se ha apoyado en los *métodos inductivo y el deductivo* permitiendo la generalización lógica de los datos que se recogerán en el proceso de investigación, con la ayuda para ello del *método estadístico* que hace fácil la organización de la información alcanzada a través de la aplicación de instrumentos de investigación, ofreciendo confiabilidad a los resultados.

3.4.2. Técnicas

En la ejecución del presente proyecto de investigación se han usado las siguientes técnicas para la recolección de datos:

Observación a través de las visitas a los diferentes centros educativos de la ciudad de Loja, con la finalidad de identificar de manera eficiente los que mejor se ajusten a las necesidades del proyecto.

Entrevista mediante la reuniones mantenidas con los directivos de los centros educativos con la finalidad de obtener los permisos respectivos para realizar el trabajo.

De igual forma se mantuvieron entrevistas con los docentes de séptimo año de los centros educativos, así como también con los alumnos.

Encuestas y Cuestionarios, la aplicación de esta técnica permitió obtener los datos relevantes para la investigación.

Además se usaron fotografías para tener un archivo gráfico de la realidad de cada centro educativo.

3.4.3. Instrumentos

Los instrumentos usados en el presente trabajo han sido los siguientes:

- Para el caso de los alumnos, se aplicaron los Instrumentos *Cuestionario de clima social: escolar (ces) “estudiantes”* R. H. Moos, B. S. Moos y E. J. Trickett, adaptación ecuatoriana, cuestionario de evaluación a la gestión del aprendizaje del docente, para el caso del centro educativo urbano una población encuestada de doce niños y para el centro educativo rural veinte niños respectivamente.
- En lo que respecta a los docentes, se aplicaron los instrumentos *Cuestionario de clima social: escolar (ces) “profesores”* R. H. Moos, B. S. Moos y E. J. Trickett, adaptación ecuatoriana y cuestionario de autoevaluación a la gestión del aprendizaje del docente, a una población de un docente para cada centro educativo.

- Como investigador también se usó el instrumento *Ficha de observación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del investigador*, uno para cada séptimo año de educación básica en cada centro educativo.

Además de estos instrumentos se han utilizado matrices para la tabulación y análisis de datos proporcionadas por la coordinación del proyecto de investigación.

3.5. Recursos

Para la ejecución del presente trabajo investigativo se han utilizado los siguientes recursos:

3.5.1. Humanos

ÍTEM	CANTIDAD
Investigador - Maestrante	1
Docente centro educativo urbano	1
Docente centro educativo rural	1
Estudiantes centro educativo urbano	14
Estudiantes centro educativo rural	20
Tutor proyecto de investigación UTPL	1
Coordinador proyecto de investigación UTPL	1
Asistente proyecto de investigación UTPL	1

3.5.2. Materiales

ÍTEM	CANTIDAD
Computador Personal	1
Impresora	1
Cámara fotográfica	1
Transporte	6
Anillados	10
Papel Bond A4 – Resmas	3
Fotocopias	60

3.5.3. Institucionales

No fueron requeridos recursos de ninguna de las entidades educativas.

3.5.4. Económicos

Presupuesto

Tipo de Recurso	Cantidad	Costo	Total
1. Recursos Humanos			
Maestrante	1	\$ 0,00	\$ 0,00
<i>Subtotal</i>			<i>\$ 0,00</i>
2. Recursos Técnicos			
Computador Personal	1	\$ 1.200,00	\$ 1.200,00
Impresora	1	\$ 100,00	\$ 100,00
<i>Subtotal</i>			<i>\$ 1.300,00</i>
3. Recursos Materiales			
Materiales de Oficina		\$ 25,00	\$ 25,00
Gastos de Movilización		\$ 30,00	\$ 30,00
<i>Subtotal</i>			<i>\$ 55,00</i>
SUBTOTAL			\$ 1.355,00
IMPREVISTOS (2%)			\$ 27,10
TOTAL			\$ 1.382,10

3.6. Procedimiento

Las actividades y procedimientos que se han ejecutado para realizar el presente trabajo investigativo han sido, en primer lugar en el mes de diciembre del año 2011, identificar los centros docentes tanto urbanos como rurales que se ajusten a los requerimientos de la presente investigación, como es el número de alumnos no menor a diez niños por aula, así como también que estén considerados como urbano y rural respectivamente.

Posterior a la identificación, se realizó la visita a los centros docentes seleccionados, acompañados por la carta de autorización de acceso a los mismos, se mantuvo un primer acercamiento con los directivos de cada centro con la finalidad de solicitar la autorización respectiva para la realización de la investigación.

Luego de la primera visita, se concretó una segunda entrevista tanto con el personal directivo y coordinador académico, así también con los docentes de séptimo año de cada centro educativo para la definición de horarios y fechas de visita a las

aulas, además para la realización de las observaciones, de igual manera para la aplicación de los instrumentos en la recolección de datos.

Una vez definido el calendario se aplicaron las encuestas y entrevistas tanto a los estudiantes, así como al personal docente.

Como una primera etapa de la investigación en el mes de enero del presente año se entregó a la Coordinación del proyecto los instrumentos aplicados, la tabulación de los datos recogidos de estos instrumentos y documentos escolares, así como registros de calificaciones y listado de alumnos de cada séptimo año, los que fueron codificados en base a los lineamientos solicitados por la Coordinación.

En una segunda etapa desarrollada en los meses siguientes a la entrega de los instrumentos se ha venido trabajando en el documento de informe del proyecto de grado, como ha sido la elaboración del marco teórico y el análisis de datos y la posterior presentación de resultados.

4. RESULTADOS: Diagnóstico, análisis y discusión

4.1. Diagnóstico de la gestión de aprendizaje del docente

Los resultados obtenidos de la observación a la gestión de aprendizaje de los docentes en los centros educativos tanto urbano como rural, se han obtenido a partir de la aplicación de la ***Ficha de observación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del investigador***. Las mismas que se adjuntan, así como los diagnósticos respectivos para cada caso, tabulación de datos expresados de manera gráfica y sus interpretaciones.

Aquí va Ficha de observación (original) a la gestión del aprendizaje del docente por parte del investigador – Centro Urbano

MATRIZ DE DIAGNÓSTICO DE LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE

Diagnóstico Nro.1

Centro Educativo: Instituto Particular Simón Bolívar

ASPECTOS	FORTALEZAS/ DEBILIDADES	CAUSAS	EFFECTOS	ALTERNATIVAS	Califica/ P.Investigador
1.HABILIDADES PEDAGÓGICAS	Las explicaciones que brinda a los estudiantes son claras y se apoyan en las necesidades de la vida diaria. Esto se evidencia por el dominio de los contenidos.		Los estudiantes se sienten motivados, participan de la clase con preguntas e inquietudes.		3/3
2.HABILIDADES DIDÁCTICAS	Utiliza en el desarrollo de la clase, el trabajo cooperativo, la relación de los temas con los contenidos impartidos, permite y propicia el análisis, debate y obtención de conclusiones, sobre la temática propuesta.		Los estudiantes, están en capacidad de aprovechar al máximo los contenidos impartidos y las habilidades desarrolladas.		3/3
3.CONTENIDOS	Los contenidos son actualizados y están expresados en un lenguaje de fácil comprensión por parte de los estudiantes. Así como también están relacionados con el desarrollo de los conocimientos, social y afectivo de sus estudiantes.		Motivación, creatividad, organización, uso adecuado del material didáctico.		3/3
4.APLICACIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS	Tiene un apego estricto a la normativa de la institución. La organización grupos de trabajo en el aula, es planificada, y administrada de manera que se cumple con los horarios de clase y sin ocasionar indisciplina.	Posee la capacidad de llegar al estudiante, estableciendo reglas claras antes de iniciar la jornada de clase.	Se facilita el manejo de grupo, asigna tareas a los estudiantes, para que se realicen en un ambiente colaborativo, que permita la participación y desarrollo de habilidades y destrezas		3/3
5.CLIMA DE AULA	La cordialidad y el respeto a los estudiantes, permite que el trato sea afectivo, atiende al llamado de los estudiantes, colabora con ellos en la generación de los aprendizajes.		Los estudiantes se sienten muy cómodos, con el trato del docente. Lo que permite llevar las clases con armonía y respeto.		3/3
Espacio para el investigador de la UTPL					
El diagnóstico concuerda con los resultados observados					4/5
Calificación total investigador UTPL					19/20

Aquí va Ficha de observación (original) a la gestión del aprendizaje del docente por parte del investigador – Centro Rural

MATRIZ DE DIAGNÓSTICO DE LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE

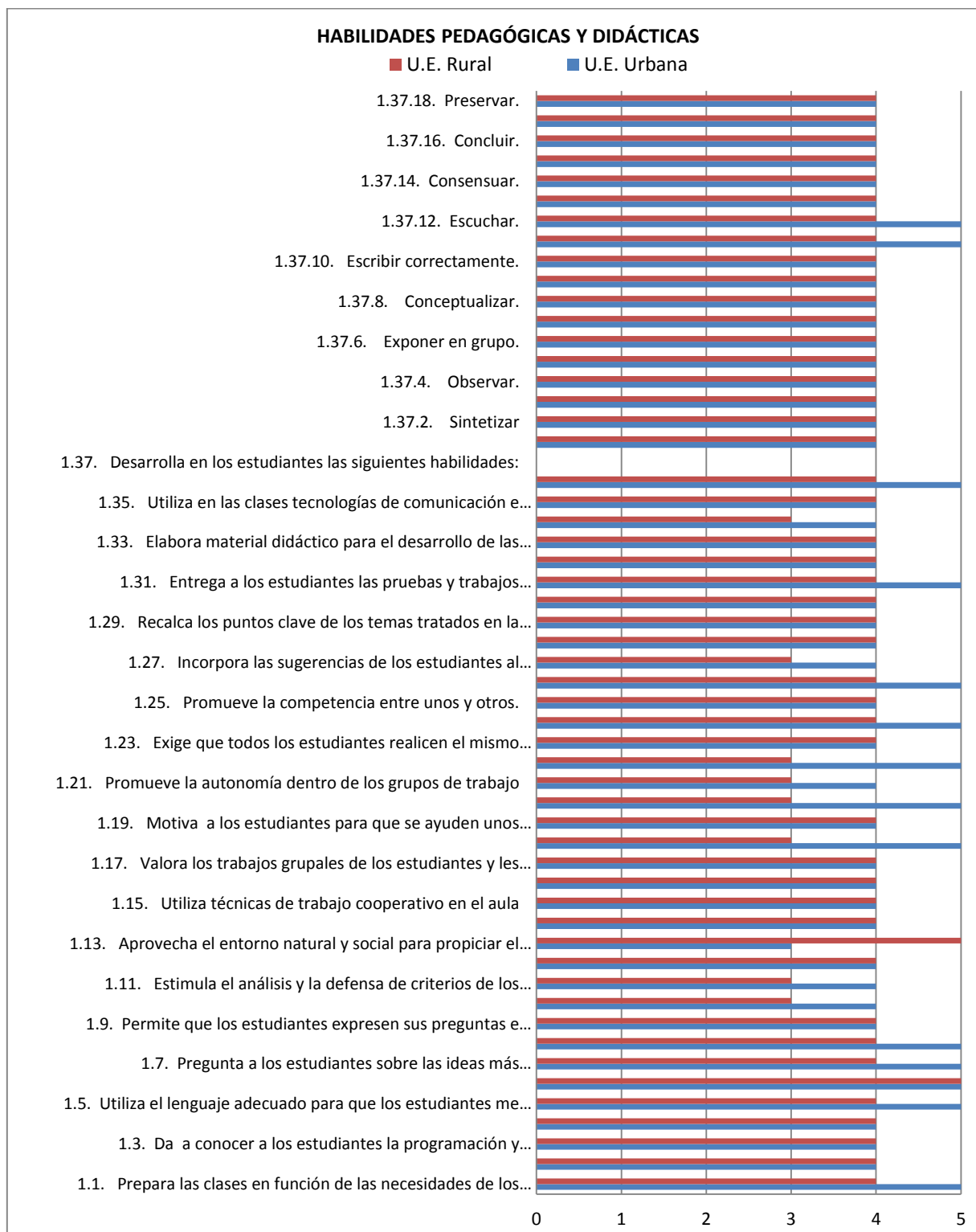
Diagnóstico Nro.1

Centro Educativo: Escuela Fiscal Filomena Rojas

ASPECTOS	FORTALEZAS/ DEBILIDADES	CAUSAS	EFFECTOS	ALTERNATIVAS	Califica/ P.Investigador
1.HABILIDADES PEDAGÓGICAS	Sus explicaciones son claras y se apoyan en las necesidades de la vida diaria. Esto se evidencia por el dominio de los contenidos. No le es fácil el propiciar el debate en el aula.	Las condiciones socio-culturales de los estudiantes no proporcionan una apertura en la generación de formas de análisis y debate de los contenidos.	Los estudiantes se sienten motivados, participan de la clase con preguntas e inquietudes.	Aplicar mecanismos que permitan contrarrestar las diferencias socio-culturales entre los estudiantes	2/3
2.HABILIDADES DIDÁCTICAS	Utiliza en el desarrollo de la clase, el trabajo cooperativo, aunque la participación no es de todo el grupo de manera equitativa.	Falta de colaboración y timidez por parte de los estudiantes.	Retraso en el abordaje de los contenidos impartidos y el desarrollo de las habilidades y destrezas esperadas.	Implementar nuevas formas de llegar al estudiante tratando de ir eliminando paulatinamente la timidez y falta de colaboración.	2/3
3.CONTENIDOS	Los contenidos son actualizados y están expresados en un lenguaje de fácil comprensión. Están relacionados con el desarrollo de los conocimientos, social culturales y afectivos de los estudiantes.		Organización, y utilización de material didáctico adecuado.		3/3
4.APLICACIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS	Su trabajo en el aula lo realiza apoyado en la normativa de la institución. La organización grupos de trabajo en el aula, es planificada, y administrada de manera que se cumple con los horarios de clase, sin inconvenientes relacionados con la disciplina.	Llega al estudiante, estableciendo reglas claras antes de iniciar la jornada de clase.	El manejo de grupo es fácil, asigna tareas a los estudiantes, para que se realicen en un ambiente colaborativo, que permita la participación de todos de manera equitativa.		3/3
5.CLIMA DE AULA	La cordialidad y el respeto a los estudiantes, permite que el trato sea afectivo, atiende al llamado de los estudiantes, colabora con ellos en la generación de los aprendizajes.		Los estudiantes se sienten muy cómodos, con el trato del docente. Lo que permite llevar las clases con armonía y respeto.		3/3
Espacio para el investigador de la UTPL					
El diagnóstico concuerda con los resultados observados					4/5
Calificación total investigador UTPL					17/20

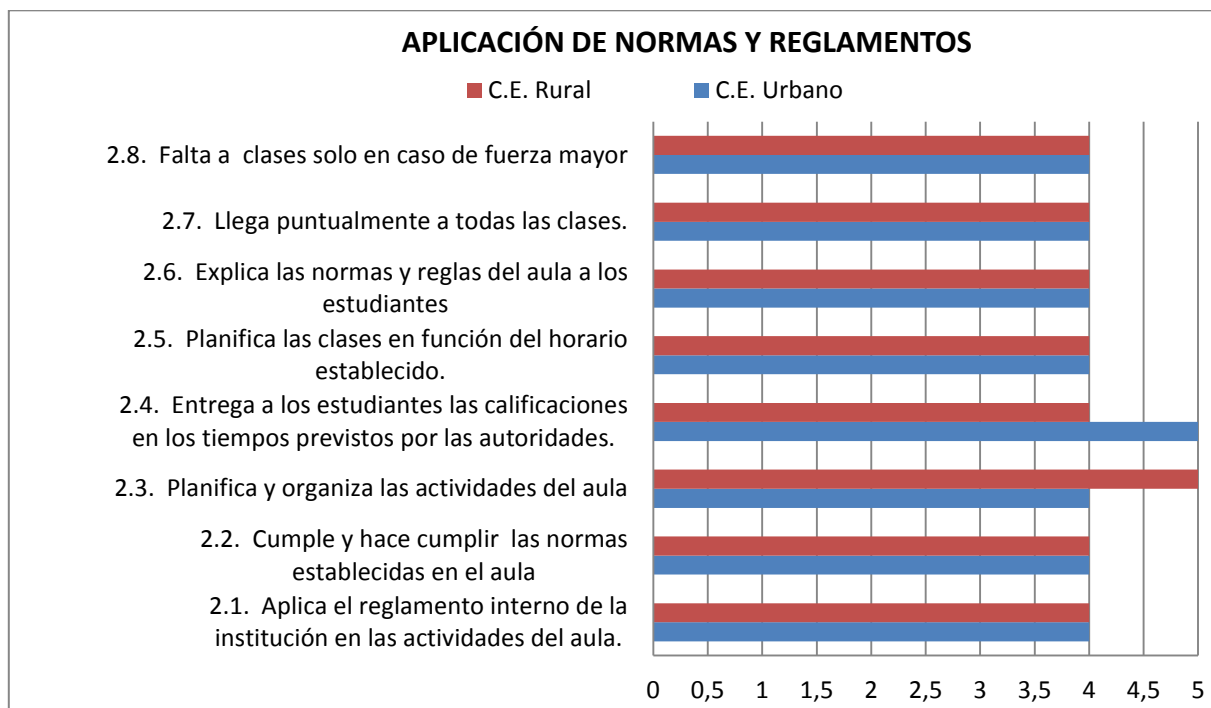
Observación a la gestión del aprendizaje del docente por parte de investigador

Tabla 11. Habilidades Pedagógicas y Didácticas



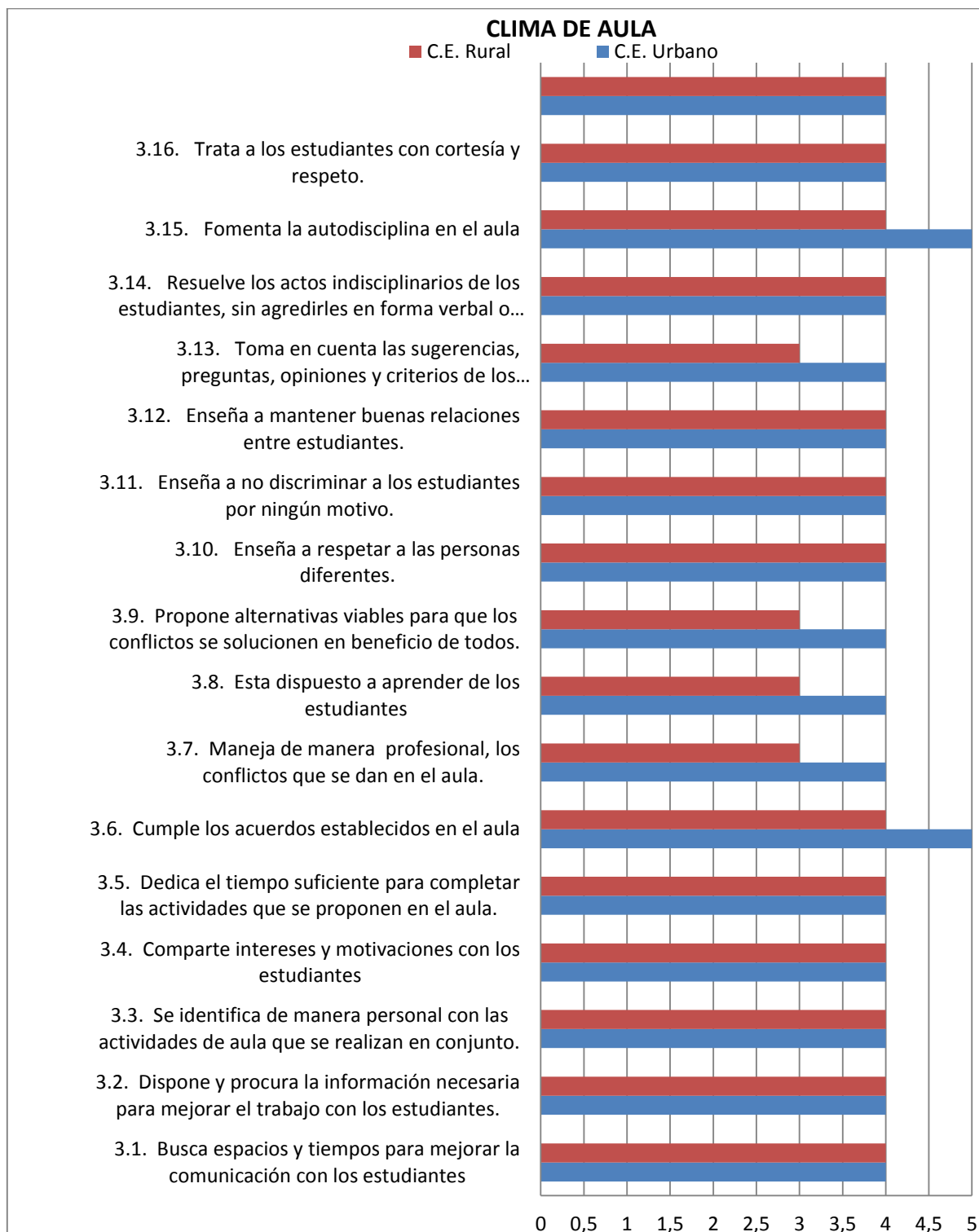
Fuente: Escuela Fiscal Filomena Rojas e Instituto Particular Simón Bolívar
Elaborado por: Pablo Costa

Tabla 12. Aplicación de Normas y Reglamentos



Fuente: Escuela Fiscal Filomena Rojas e Instituto Particular Simón Bolívar
Elaborado por: Pablo Costa

Tabla 13. Clima de Aula



Fuente: Escuela Fiscal Filomena Rojas e Instituto Particular Simón Bolívar
Elaborado por: Pablo Costa

De estos resultados obtenidos se puede determinar que la gestión del aprendizaje para el caso de la maestra del centro urbano se encuentra bien manejado, en lo referente a las habilidades pedagógicas y didácticas, sobresalen: escuchar, escribir correctamente, usar en clases herramientas tecnológicas, entrega puntual de trabajos y pruebas calificados, promueve la participación de los estudiantes en el aula, las clases son motivadas y los contenidos son preparados en función de las necesidades de los niños.

Sobre el cumplimiento de normas y reglamentos, se puede resaltar la entrega de calificaciones a los estudiantes en los tiempos previstos por las autoridades. Sobre el clima de aula sobresalen los aspectos como el fomento de la disciplina en el aula y el cumplimiento de acuerdos al interior del aula.

Los resultados obtenidos en la observación de la gestión de aprendizaje para el caso del maestro del centro educativo rural, en lo que respecta a sus habilidades pedagógicas y didácticas sobresale el aprovechamiento del entorno natural y social para propiciar el aprendizaje de los estudiantes, mientras que como deficiencias se puede observar la no utilización en clases de tecnologías de información y comunicación, no se exige que todos los estudiantes realicen el mismo trabajo, no se incorpora en clases las sugerencias de los estudiantes, no existe motivación en los estudiantes para el apoyo y participación en clases.

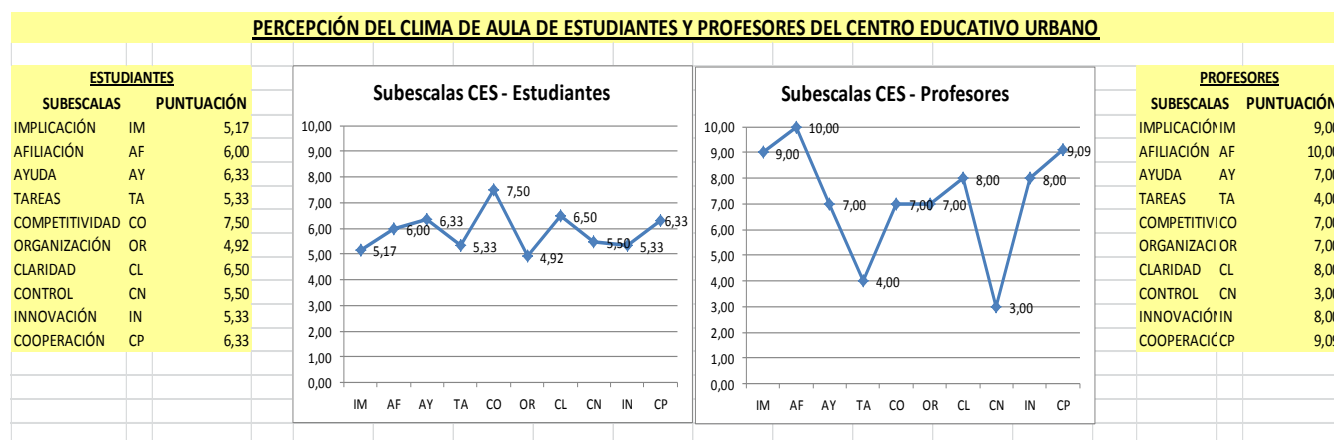
El cumplimiento de normas y reglamentos sobresale la planificación y organización de actividades de aula. Refiriéndose al clima de aula se puede destacar como falencias que no se toma muy en cuenta las sugerencias, preguntas y opiniones de los estudiantes, no se proponen alternativas para la solución de conflictos, no existe mayor disposición para aprender de los estudiantes, no se manejan de manera profesional los conflictos al interior del aula. Frente a estos resultados obtenidos se puede concluir que en la gestión del aprendizaje, se presentan ciertas debilidades al momento de manejar los contenidos y resultados de los aprendizajes, esto se debe a las condiciones socio-culturales de la población estudiantil del centro educativo.

4.2. Análisis y discusión de resultados de las características del clima de aula

Para el análisis de las características del clima de aula, nos apoyaremos en los cuadros de resumen de las escalas de los instrumentos CES, aplicados a los estudiantes y profesores en los centros educativos urbano y rural, así como los tipos de aula percibidos tanto a nivel urbano como rural.

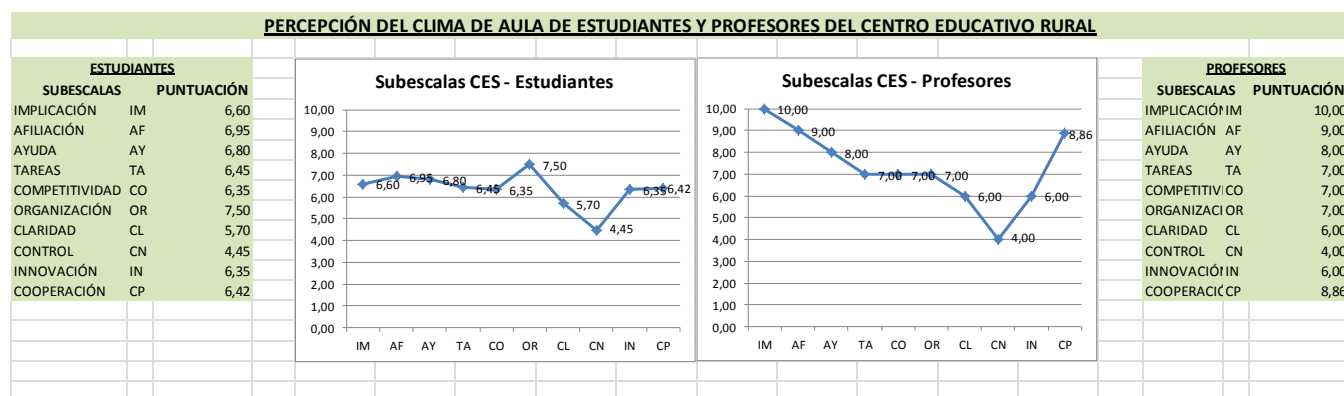
Cuadros de Resumen de Escalas CES

Tabla 14. Subescalas CES Estudiantes y Profesores – Centro Educativo Urbano



Fuente: Instituto Particular Simón Bolívar
Elaborado por: Pablo Costa

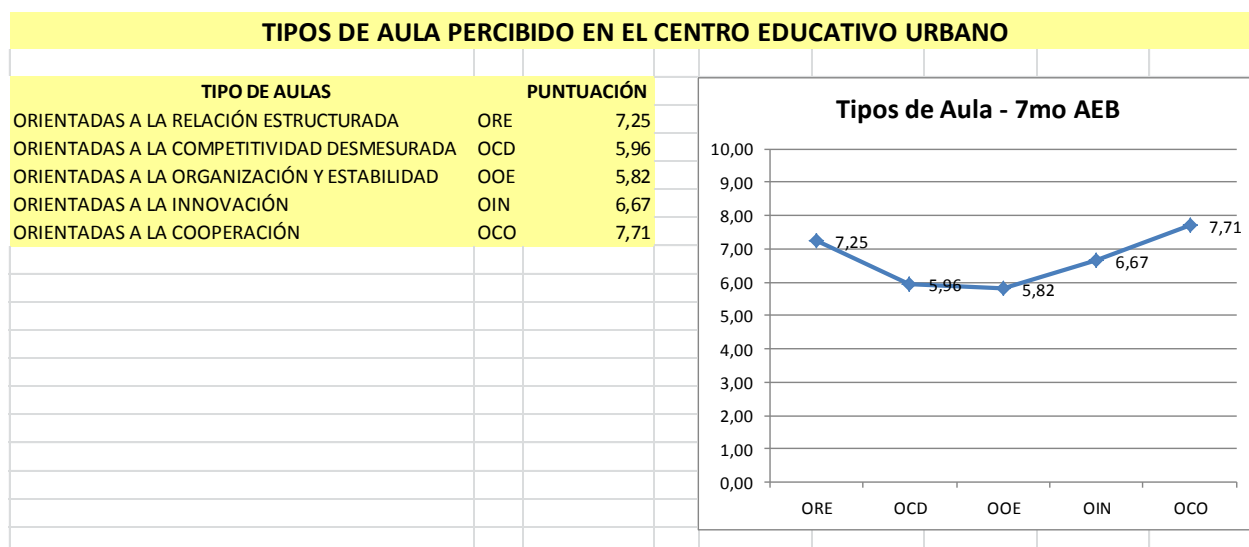
Tabla 15. Subescalas CES Estudiantes y Profesores – Centro Educativo Rural



Fuente: Escuela Fiscal Filomena Rojas
Elaborado por: Pablo Costa

Cuadros Resumen de Tipos de Aula

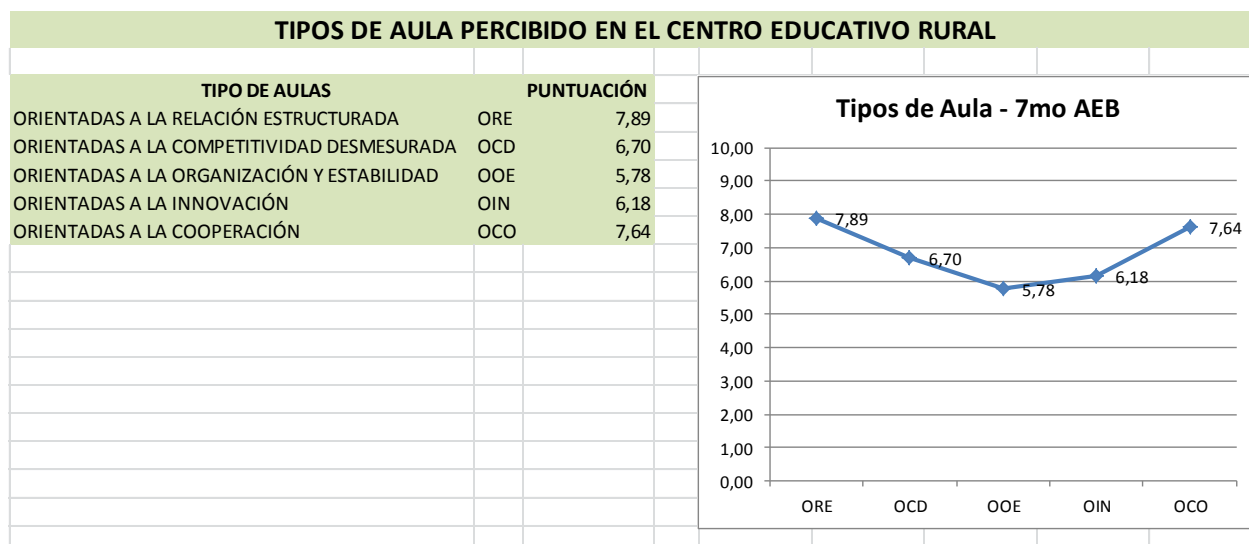
Tabla 16. Tipos de aula – Centro Educativo Urbano



Fuente: Instituto Particular Simón Bolívar

Elaborado por: Pablo Costa

Tabla 17. Tipos de aula – Centro Educativo Rural



Fuente: Escuela Fiscal Filomena Rojas

Elaborado por: Pablo Costa

MOOS propone que el clima social es la estructura relacional configurada por la interacción de todo el conjunto de factores que intervienen en el proceso de aprendizaje. Así, el contexto de la escuela y de la clase, las características físicas y arquitectónicas, los factores organizativos, las características del profesor y las características del estudiante, son según MOOS, determinantes del clima de clase. La complejidad del clima social del aula pone de manifiesto la necesidad de elaborar instrumentos que faciliten su mediación.

El clima de aula es definido por autores como Ascorra, Arias y Graff (2003), como una dimensión emergente de las relaciones que alumnos/as y profesores/as establecen entre sí. Villa y Villa (1992); y, Toledo (1999) determinan que se pueden utilizar de manera sinónima los vocablos “clima de aula” y “ambiente de aula”.

Partiendo de estas premisas se puede iniciar el análisis de los resultados obtenidos de la percepción del clima de aula desde el punto de vista de estudiantes y profesores, para el centro educativo urbano estos se muestran relacionados entre sí, aunque las escalas de valores tienen ciertas diferencias, pero guardan relación entre ellas, de esto se puede resaltar que variables de clima de aula como la afiliación, cooperación, competitividad ocupan los lugares más altos, mientras que la variable control es la que tiene el valor de 3,00 (tres), lo que puede fácilmente sugerir que existe una falencia o debilidad por parte de la maestra en este importante aspecto al interior del aula.

En el centro educativo rural, los valores encontrados para cada variable guardan una relación directa entre la percepción de los estudiantes y la del maestro, destacándose como el valor más bajo de 4,00 (cuatro), el alcanzado por la variable control, lo que nos permite determinar que esta es una de las falencias y debilidades en el clima de aula, para el séptimo año de este centro educativo; el cual se puede atribuir a aspectos como la cantidad de alumnos en el aula, las diferencias socio culturales de los niños, así como también del maestro.

Con respecto a los tipos de aula percibidos en el centro educativo urbano podemos destacar que es un aula orientada a la cooperación, ya que alcanza un valor de 7,71; mientras que es un aula poco orientada a la organización y estabilidad, alcanzando un valor de 5,82.

Para el caso del centro educativo rural es un aula orientada a la relación estructurada, alcanzando un valor de 7,89 y además es un aula poco orientada a la organización y estabilidad cuyo valor es de 5,78; coincidiendo en este caso con el centro educativo urbano.

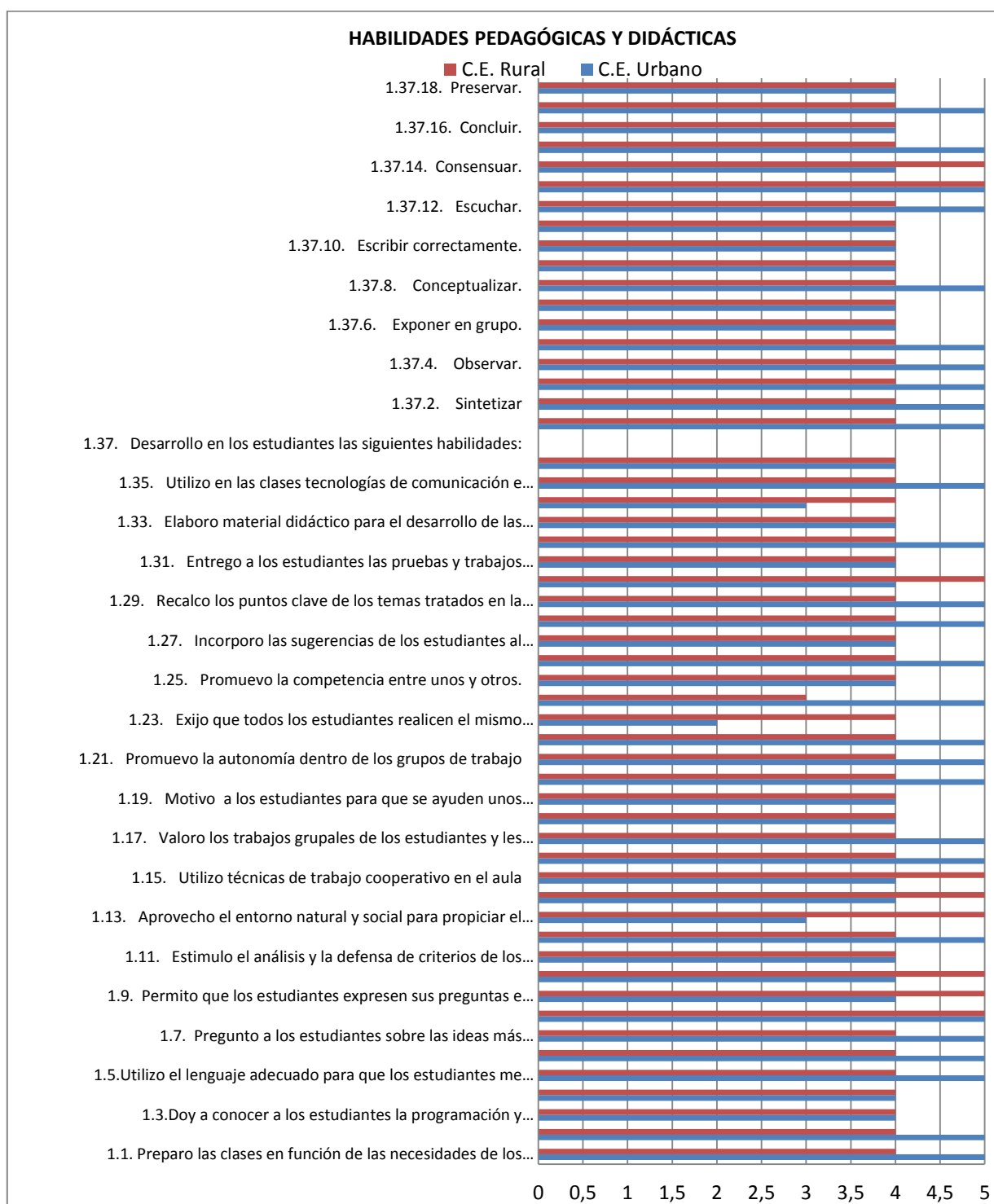
4.3. Análisis y discusión de los resultados de las habilidades y competencias docentes

Para el análisis de los resultados de las habilidades y competencias docentes, este se realizará desde la percepción del maestro en su autoevaluación, del estudiante y del investigador, para ello nos apoyaremos en la información tabulada y organizada en cada una de las tablas de valores y representaciones gráficas que a continuación se presentan, las que se encuentran organizadas de la siguiente forma:

- Autoevaluación a la gestión del aprendizaje del docente,
- Evaluación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del estudiante centro educativo urbano y centro educativo rural,
- Características de la gestión pedagógica desde la percepción del docente centro educativo urbano y rural,
- Características de la gestión pedagógica desde la percepción del estudiante centro educativo urbano y rural,
- Características de la gestión pedagógica desde la percepción del investigador centro educativo urbano y rural,
- Gestión pedagógica centro educativo urbano,
- Gestión pedagógica centro educativo rural

Autoevaluación de la gestión de aprendizaje del docente

Tabla 18. Habilidades Pedagógicas y Didácticas

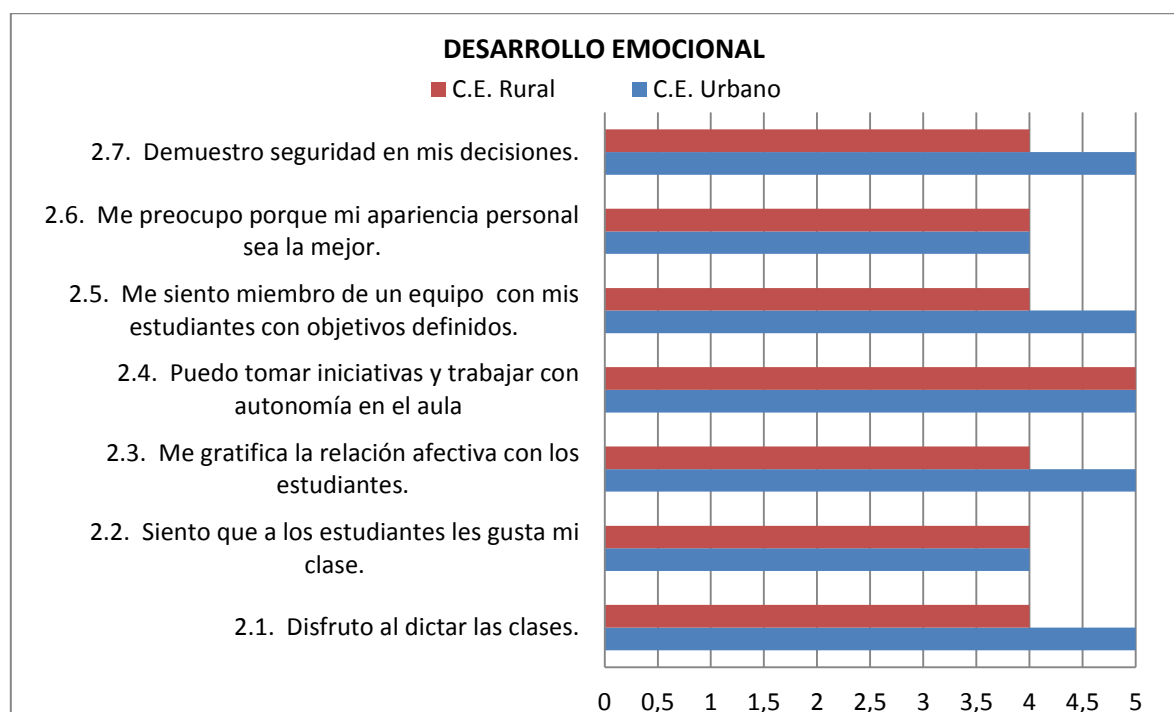


Fuente: Escuela Fiscal Filomena Rojas e Instituto Particular Simón Bolívar
Elaborado por: Pablo Costa

De estos resultados se puede determinar que los docentes de los centros urbano y rural, tienen una gran paridad en sus habilidades pedagógicas y didácticas, siendo muy concretos los casos en los que existen diferencias como por ejemplo para el caso de la maestra del centro educativo urbano sus destrezas y habilidades más destacadas son el preservar, concluir, conceptualizar, escuchar, exponer en grupo, observar sintetizar por citar algunos casos, mientras que siendo la de menor desarrollo el exigir que todos los estudiantes realicen el mismo trabajo en el aula, lo que se puede definir como una debilidad por parte de la maestra.

En el caso del docente del centro educativo rural se puede citar como ejemplos de sus mejores habilidades a consensuar, escuchar, entregar a los estudiantes los trabajos y pruebas calificados a tiempo, utilizar técnicas de trabajo cooperativo en el aula, aprovechar el entorno natural y social para propiciar el aprendizaje, mientras que su debilidad puede ser considerada el no promover la competencia entre unos y otros.

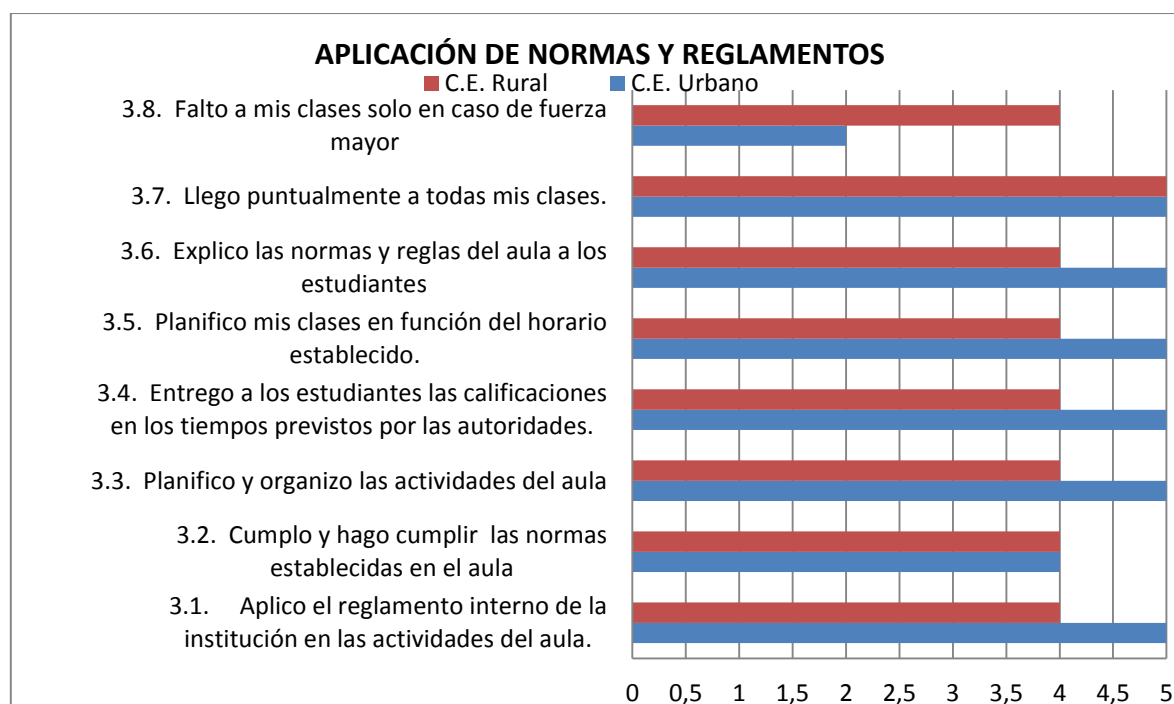
Tabla 19. Desarrollo Emocional



Fuente: Escuela Fiscal Filomena Rojas e Instituto Particular Simón Bolívar
Elaborado por: Pablo Costa

Con respecto al desarrollo emocional, los maestros en su autoevaluación, presentan características muy similares, destacándose para el caso de la maestra del centro urbano las siguientes como las más desarrolladas: demostrar seguridad en la toma de decisiones, sentirse miembro de un equipo con los estudiantes y tener objetivos definidos, poder tomar iniciativas y trabajar con autonomía en el aula, le resulta muy gratificante la relación afectiva con los estudiantes, y disfruta el dictar clases. Mientras que para el maestro del centro rural su característica emocional de mayor desarrollo es el poder tomar iniciativas y trabajar con autonomía en el aula.

Tabla 20. Aplicación de Normas y Reglamentos



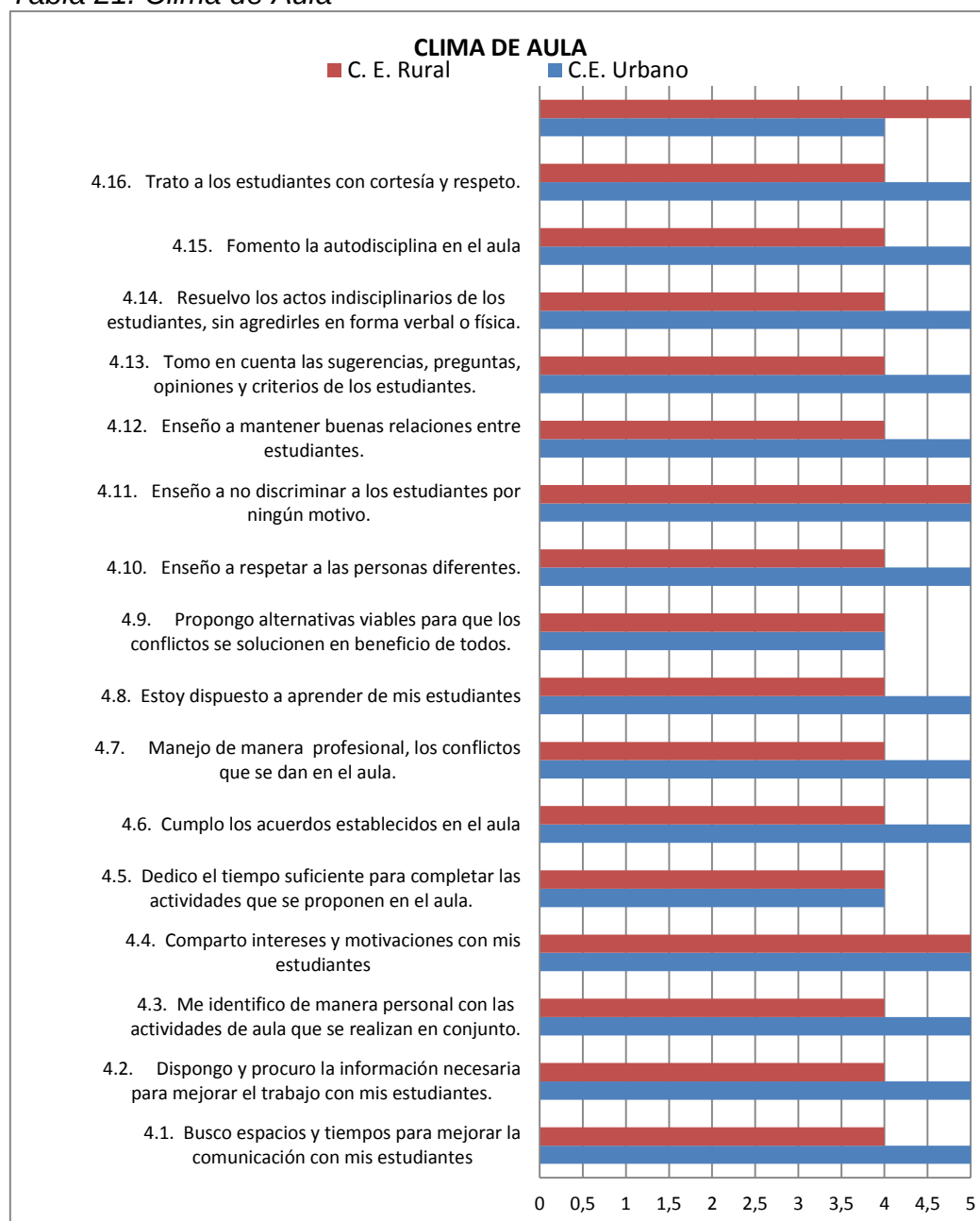
Fuente: Escuela Fiscal Filomena Rojas e Instituto Particular Simón Bolívar

Elaborado por: Pablo Costa

Así, la claridad del profesor al explicar las normas y el control que realiza para dar cumplimiento a estas, es más significativa en el establecimiento privado que en el público; este criterio desde nuestra opinión se debe a las características especiales de mayor organización y control que se observan en los centros particulares; al contrario con lo que se ve en los públicos donde el nivel de organización y control depende de la dirección del centro y del compromiso de sus autoridades para manejarlo desde una disciplina adecuada.

La aplicación de normas y reglamentos muestra una situación un poco distinta en ambos casos, iniciando con la maestra del centro urbano, se puede evidenciar el estricto apego a la normativa y reglamentación de la institución, exceptuando la asistencia regular a clases, mientras que para el maestro del centro educativo rural, el cumple con la normativa y reglamentos de la institución de manera correcta.

Tabla 21. Clima de Aula



*Fuente: Escuela Fiscal Filomena Rojas e Instituto Particular Simón Bolívar
Elaborado por: Pablo Costa*

Se observan diferencias significativas en la percepción que tienen de las características del clima los estudiantes tanto de las escuelas públicas como de las privadas; y, por tanto el tipo de escuela pública rural y privada urbana, que se hace referencia en este estudio afecta a la percepción del clima en las distintas variables observadas como por ejemplo afiliación, claridad y control.

La actuación del profesor dentro del proceso en la formación del estudiante en cuanto al conocimiento y cumplimiento de normas básicas de convivencia es fundamental, este criterio se respalda en la teoría “interaccionista que asegura que “el individuo es un agente activo e intencional” en este proceso es el profesor quien da los medios para que estos niños se adapten al modo de convivencia escolar y de clase, a la disciplina y organización que existe en el aula, construyendo de esta manera ambientes favorables para su desarrollo.

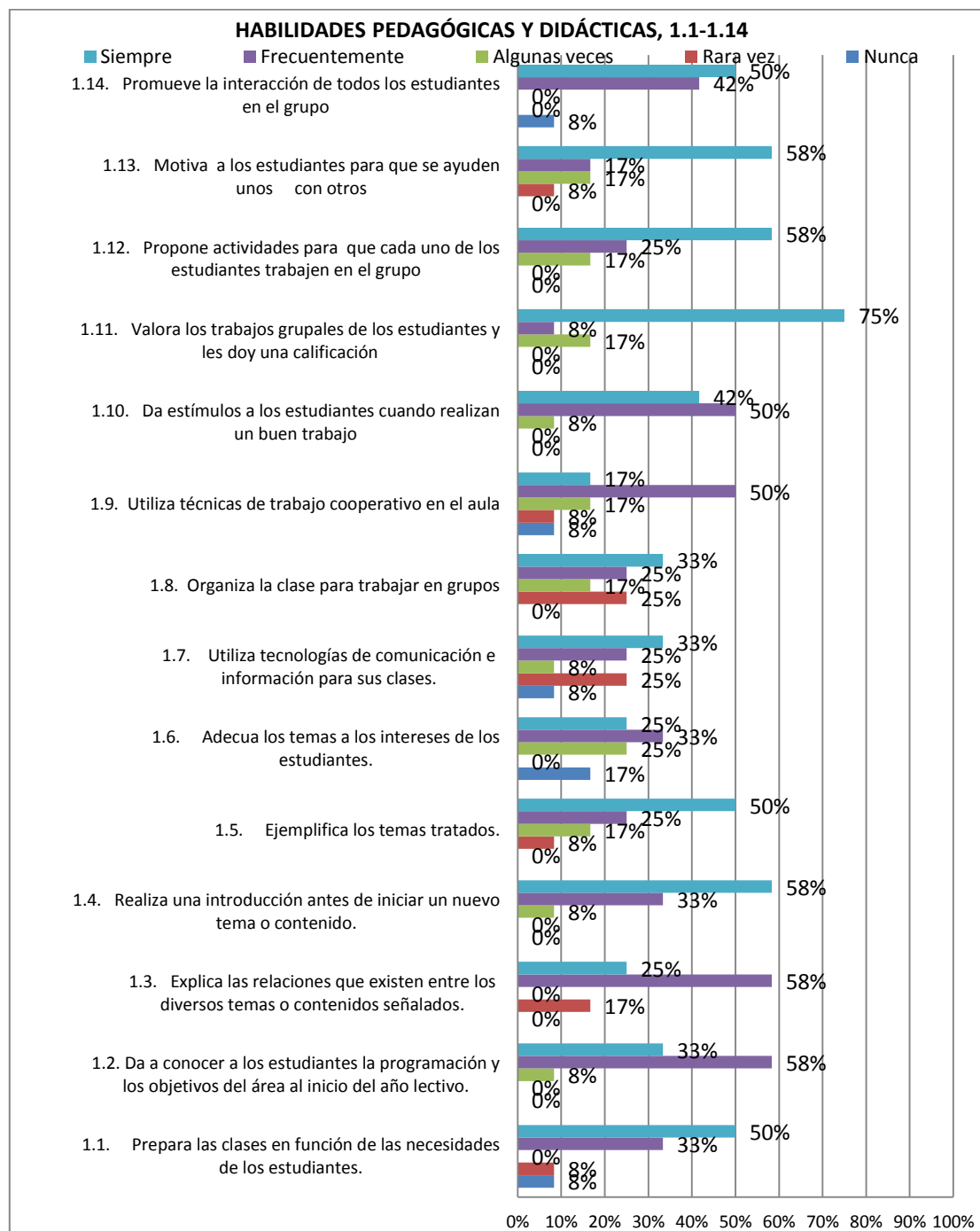
De los resultados evidenciados se observa una diferencia de un punto en los valores de los parámetros en el clima de aula propiciado por los maestros en los dos centros educativos observados, lo que permitiría concluir que el clima de aula es mejor para el caso del centro educativo urbano. Partiendo de ello y a decir de Aguirre (2010), “la educación pública y la privada en nuestro país están divididas por profundas diferencias ideológicas y económicas. La educación pública está supeditada al manejo no muy acertado de los gobiernos de turno, y la privada, en cambio, se encuentra en manos al inicio de las comunidades religiosas y luego por empresas laicas que la promocionaron como alternativa de mejora de la calidad a la brindada por el estado; a través de proyectos educativos ambiciosos y diversos que incluían puntos y temas novedosos en relación al desarrollo pedagógico, didáctico y de malla curricular”. Podemos concluir que las estructuras, la organización entre lo particular y lo fiscal tiene una diferencia significativa, aunque no en todos los aspectos.

Por otro lado, en el aula de clase de las escuelas particulares, el criterio de conocerse bien unos a otros, hacer amistades entre compañeros, hacer grupos de trabajo, colaborar, ayudarse y sentirse bien en el aula de clase tiene un mayor peso que en los centros públicos.

Evaluación de la gestión de aprendizaje del docente por parte del estudiante centro educativo urbano y centro educativo rural

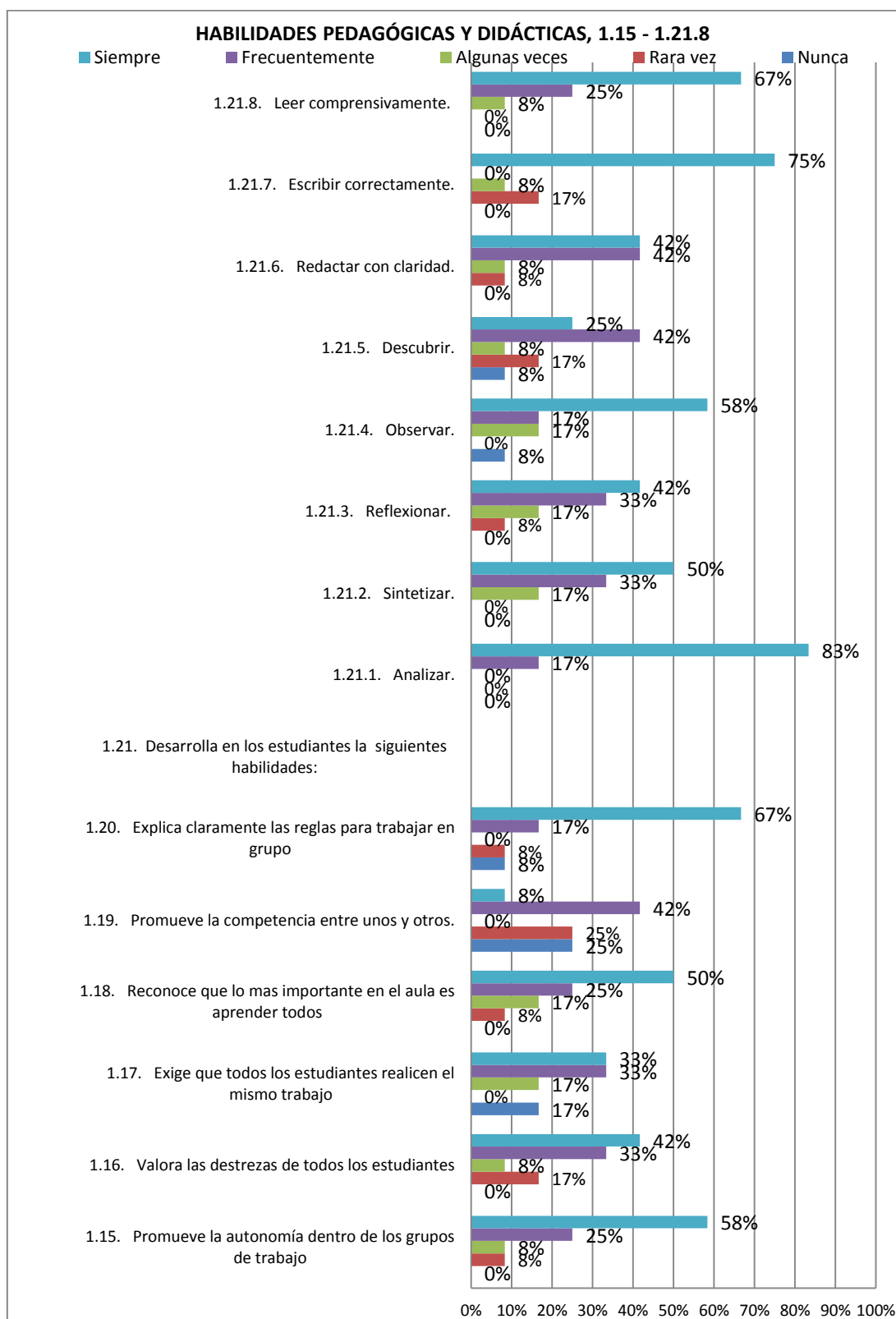
Centro Educativo Urbano: Instituto Particular de Educación Básica Simón Bolívar

Tabla 22. Habilidades Pedagógicas y Didácticas – Parte 1



Fuente: Instituto Particular Simón Bolívar
Elaborado por: Pablo Costa

Tabla 23. Habilidades Pedagógicas y Didácticas – Parte 2



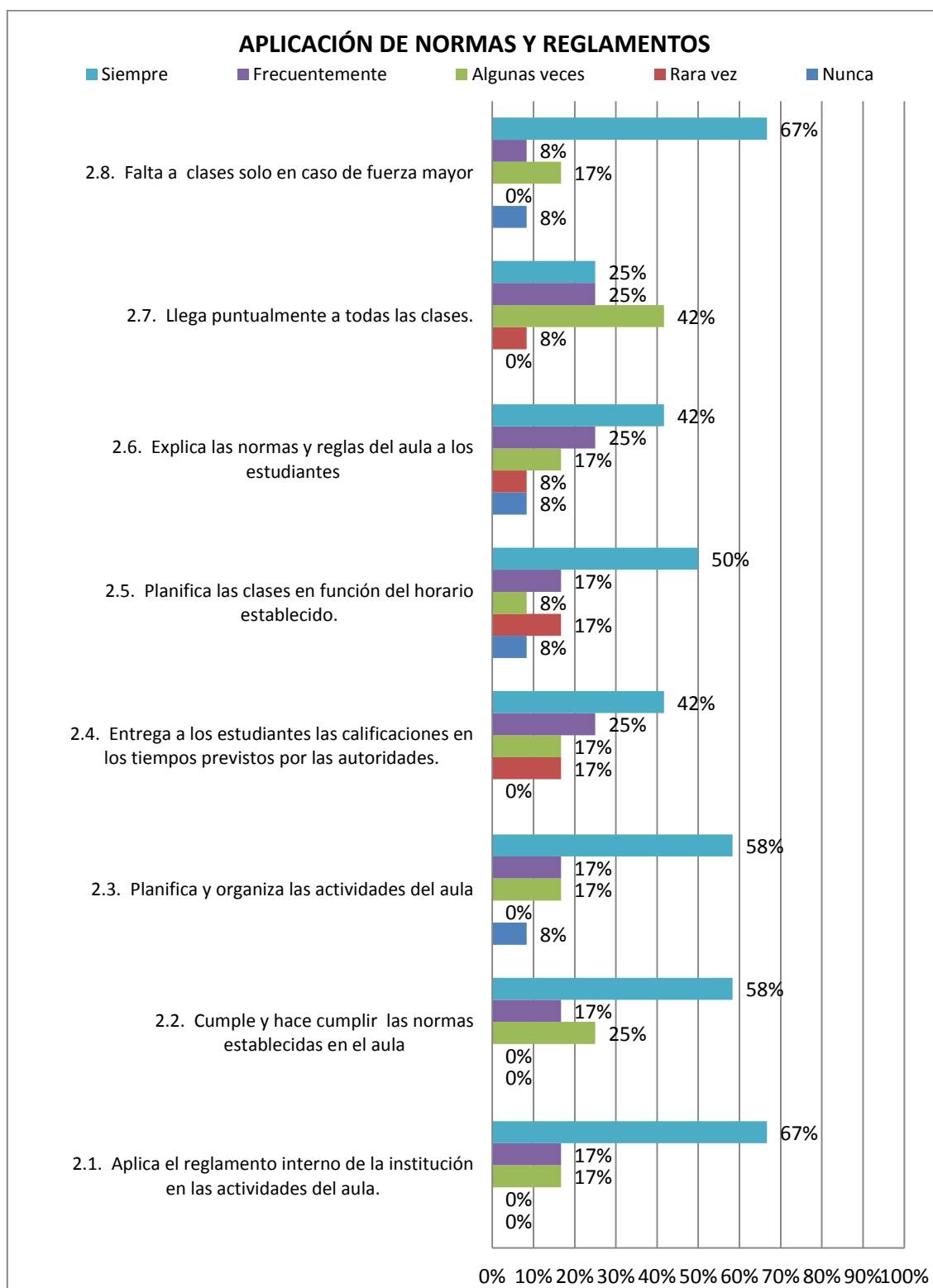
Fuente: Instituto Particular Simón Bolívar
Elaborado por: Pablo Costa

Desde el criterio de Fernando Hernández (2005) una estabilidad se logra cuando al enfrentar situaciones conflictivas se lo hace con actuaciones educativas; más no rehuyendo al conflicto o imponiendo castigos que no ayudan al estudiante a mejorar.

Con este preámbulo, se puede mencionar que las habilidades pedagógicas y didácticas de la maestra del séptimo año del centro educativo particular urbano, que han sido evaluadas a partir de los instrumentos aplicados a los niños así como a ella, los valores obtenidos al momento de tabular dicha información conservan una estrecha relación, destacándose el desarrollo del trabajo en grupo, el que es valorado de manera adecuada, propicia el trabajo colaborativo entre los niños, y motiva la ayuda entre ellos, también se puede destacar que fomenta el desarrollo de habilidades en los niños como por ejemplo la capacidad de analizar, escribir correctamente, leer comprensivamente, observar y sintetizar.

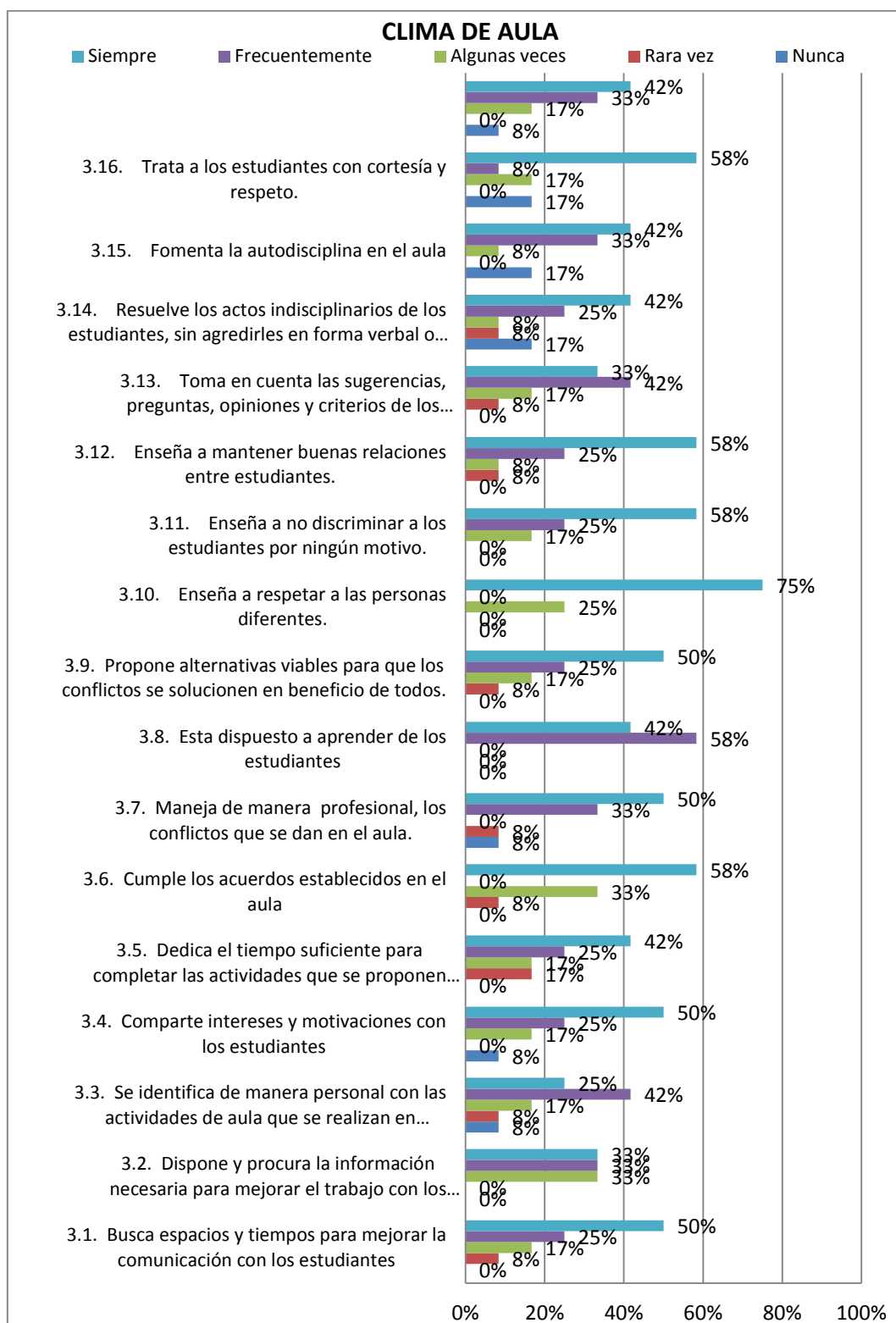
También se puede observar que la periodicidad con que se realizan actividades sobre todo grupales, no es la adecuada según lo dicen los datos puesto que entre frecuentemente y rara vez, existe valores del 25%, otro factor a destacar es que no se utilizan de manera periódica nuevas herramientas tanto tecnológicas como de comunicación en las clases, sobre todo en la materia que ella imparte como es Matemáticas donde el uso de estas herramientas podría facilitar que los aprendizajes sean más significativos para los niños.

Tabla 24. Aplicación de Normas y Reglamentos



Fuente: Instituto Particular Simón Bolívar
Elaborado por: Pablo Costa

Tabla 25. Clima de Aula



Fuente: Instituto Particular Simón Bolívar
Elaborado por: Pablo Costa

La teoría interaccionista que asegura que “el individuo es un agente activo e intencional” en este proceso es el maestro quien da los medios para que los niños se adapten al modo de convivencia escolar y de clase, a la disciplina y organización que existe en el aula, construyendo de esta manera ambientes favorables para su desarrollo.

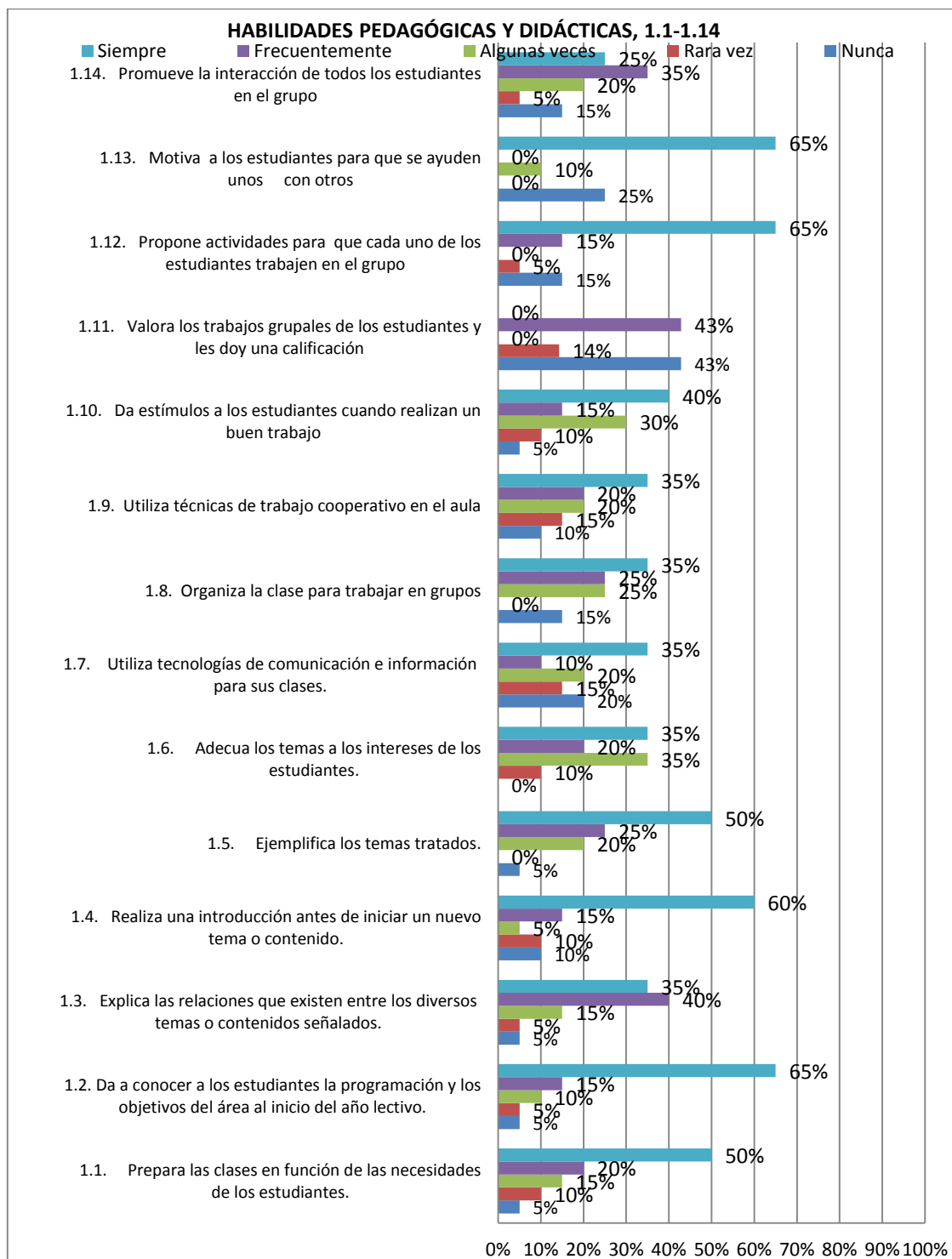
La actuación de la maestra dentro del proceso en la formación de los niños en cuanto al conocimiento y cumplimiento de normas básicas de convivencia es fundamental, este criterio se respalda en los resultados obtenidos, observándose un cumplimiento en todos los parámetros evaluados, pero sin embargo se puede evidenciar que la falencia de la maestra está en cuanto a la puntualidad, como lo muestran los datos el valor más alto es de 42% que menciona *que rara vez llega puntual a las clases*, lo que hasta cierto punto está provocando en los niños oportunidades para fomentar malestar, así como actos de indisciplina que puedan desencadenar en la alteración de las normales actividades académicas.

Los resultados que se muestran en las representaciones gráficas en lo referente al clima de aula, estos permiten determinar que el clima es óptimo para el desarrollo del aprendizaje de los niños, destacándose factores como el buen trato y respeto entre los niños y la maestra, saber escuchar a los niños y aceptar sus sugerencias, propicia el respeto a las personas, busca mejorar la comunicación con los estudiantes de manera permanente y sobre todo promueve un ambiente de cumplimiento de acuerdos establecidos.

Estos elementos y características nos permiten ratificar que el clima de aula del séptimo año del centro educativo particular urbano es el propicio para el desarrollo de las actividades académicas diarias.

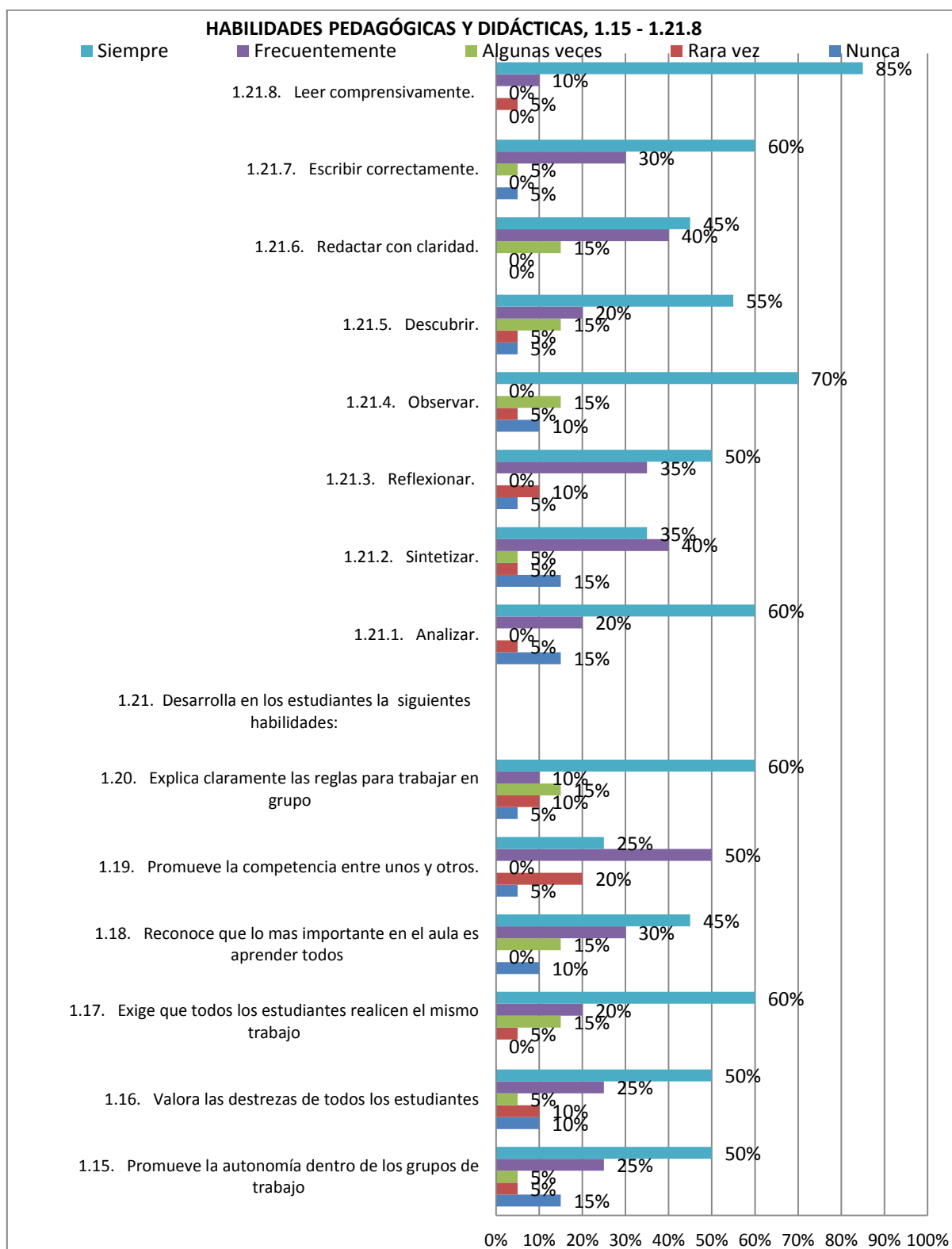
Centro Educativo Rural: Escuela Fiscal Filomena Rojas Ocampo

Tabla 26. Habilidades Pedagógicas y Didácticas – Parte 1



Fuente: Escuela Fiscal Filomena Rojas
Elaborado por: Pablo Costa

Tabla 27. Habilidades Pedagógicas y Didácticas – Parte 2

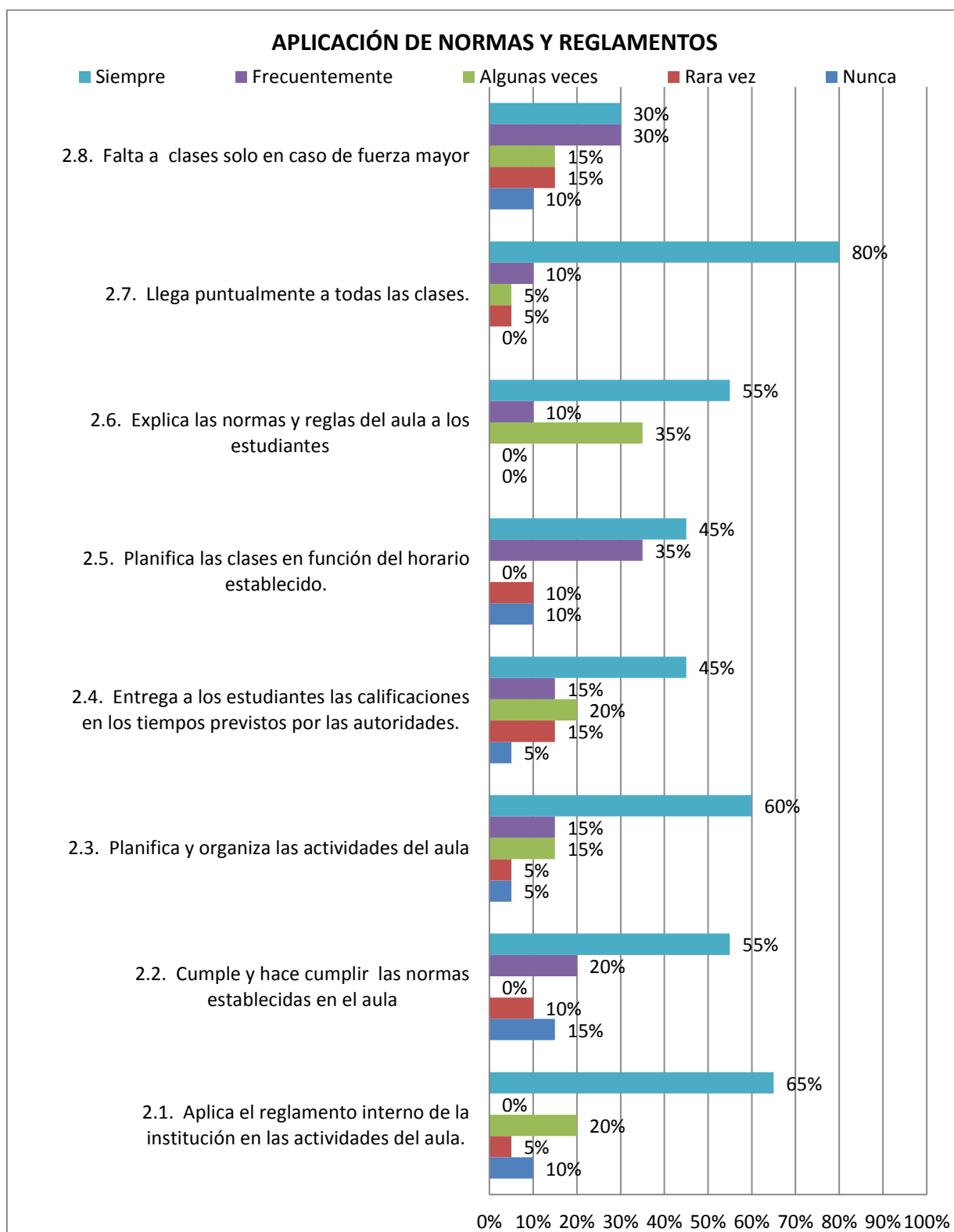


Fuente: Escuela Fiscal Filomena Rojas
Elaborado por: Pablo Costa

Para el caso del maestro del séptimo año del centro educativo público rural podemos mencionar que las habilidades pedagógicas y didácticas que han sido evaluadas a partir de los instrumentos aplicados a él y los niños, los valores obtenidos al momento de tabular dicha información conservan una estrecha relación, destacándose el desarrollo del trabajo en grupo, el que es valorado de manera adecuada, motiva la ayuda entre ellos y propicia el trabajo colaborativo entre los niños, mantiene a los estudiantes informados de los temas que tratarán en las clases, así como los objetivos y logros que se pretenden cumplir, por otra parte se destaca el desarrollo de habilidades en los niños como leer comprensivamente, el analizar, escribir correctamente, observar, descubrir y reflexionar.

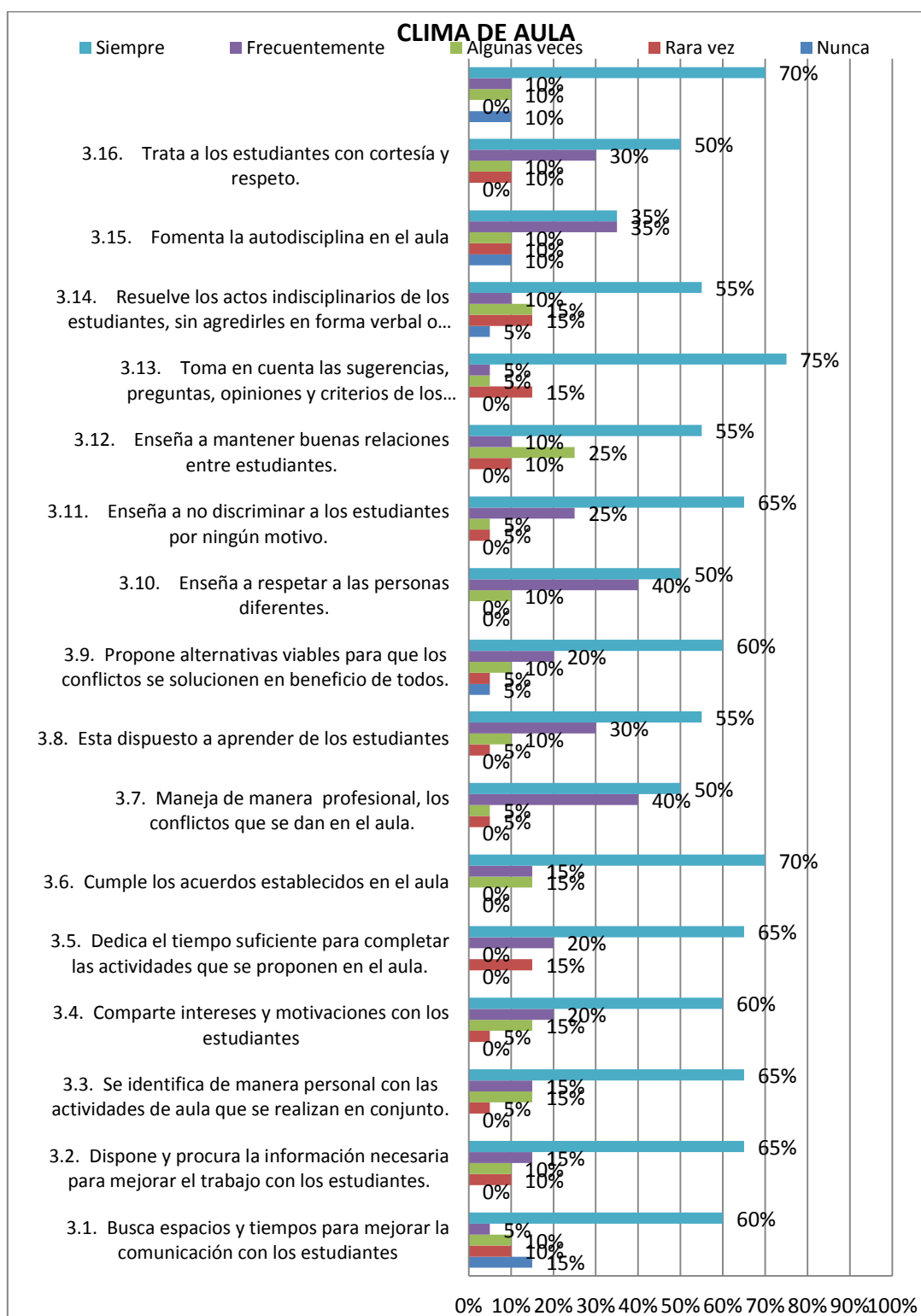
Un factor a resaltar es que no se utilizan de manera periódica nuevas herramientas tanto tecnológicas como de comunicación en las clases, esto se deriva de las limitaciones del centro educativo, ya que no dispone dentro su infraestructura de equipos informáticos y tecnológicos, así como de los conocimientos requeridos para su utilización por parte del maestro, pues según se pudo observar los niños se desplazan a otro lugar para recibir la asignatura de computación, gracias a un convenio existente con otra institución para este importante complemento del proceso de enseñanza de los estudiantes.

Tabla 28. Aplicación de Normas y Reglamentos



Fuente: Escuela Fiscal Filomena Rojas
Elaborado por: Pablo Costa

Tabla 29. Clima de Aula



Fuente: Escuela Fiscal Filomena Rojas
Elaborado por: Pablo Costa

El accionar del maestro dentro del proceso de formación de los niños en cuanto al conocimiento y cumplimiento de normas básicas de convivencia es muy destacado, y se evidencia con los resultados obtenidos, observándose un cumplimiento en todos los parámetros evaluados, destacándose la puntualidad con un valor de 80%, la aplicación del reglamento interno en las actividades del aula con un valor del 65%, y la planificación y organización de actividades con un 60% como lo muestran los datos el valor más alto es de 42%, datos obtenidos de la autoevaluación y los resultados de la aplicación de los instrumentos a los niños.

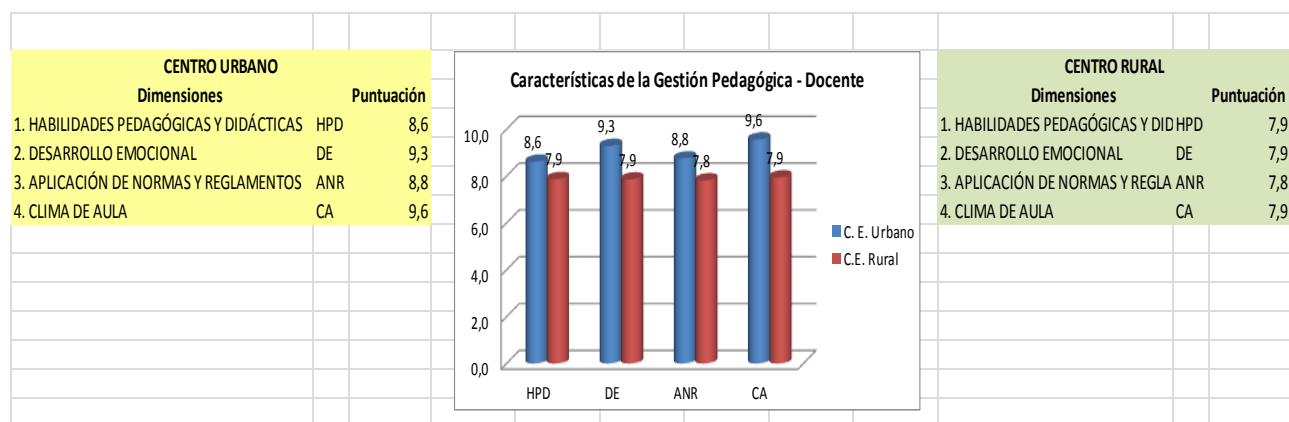
En cuanto al clima del aula los resultados obtenidos permiten determinar que el clima es adecuado para el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje de los niños, destacándose factores como el buen trato y respeto entre los niños y el maestro, saber escuchar a los niños y aceptar sus sugerencias, propiciar el respeto a las personas, buscar mejoras en la comunicación con los estudiantes de manera permanente, promover un ambiente de cumplimiento de acuerdos establecidos, buscar alternativas para la solución de conflictos al interior del aula, todo esto es muy destacable, ya que las diferencias socio-económicas y culturales de los estudiantes del séptimo año del centro educativo público rural son muy marcadas, y se puede decir que la habilidad del maestro para sobrellevar estas diferencias es digna de felicitar, lo que se evidencia en los resultados mostrados en los gráficos estadísticos de este estudio, permitiendo concluir que el clima de aula es muy bueno para este caso.

Esto deja una clara idea, de que en ambas realidades la urbana y rural la calidad del proceso educativo se acerca cada vez más a los estándares que instituciones como la UNESCO proponen para mejorar la calidad de la educación en nuestros países. Pero no se debe dejar de mencionar que aún existen limitaciones las mismas que influyen de manera directa en que lleguemos a cumplir con estos estándares en un futuro muy cercano para de esta manera formar a niños y jóvenes que luego serán quienes dirijan las instituciones de nuestro país.

Características de la gestión pedagógica desde la percepción del docente (centro educativo urbano y rural)

La importancia de enfocarnos en el aula de clase como un contexto específico y representativo para observar e identificar las variables relacionadas con el ambiente y crear en esta un clima adecuado que permita mejorar las relaciones interpersonales y de organización entre profesores y estudiantes (Murillo, 2008) es necesaria para generar y consolidar un ambiente de respeto, acogedor y positivo como una de las claves que promueva el aprendizaje (LLECE, 2008) y la tan deseada eficacia escolar y calidad educativa.

Tabla 30. Características Gestión Pedagógica - Docentes



Fuente: Escuela Fiscal Filomena Rojas e Instituto Particular Simón Bolívar
Elaborado por: Pablo Costa

Los resultados expresados de las características de la gestión pedagógica desde la percepción del docente para los dos casos de análisis como lo son el centro educativo urbano y el rural, nos muestran una diferencia mínima entre ambas realidades, siendo para el primer caso la más importante el clima de aula (9,6), seguido de desarrollo emocional (9,3), aplicación de normas y reglamentos (8,8) y finalmente las habilidades pedagógicas y didácticas (8,6), mientras que para el segundo caso tres de ellas están a un mismo nivel de importancia como lo son las habilidades pedagógicas y didácticas, desarrollo emocional y clima de aula (7,9), existiendo una mínima diferencia con la aplicación de normas y reglamentos (7,8).

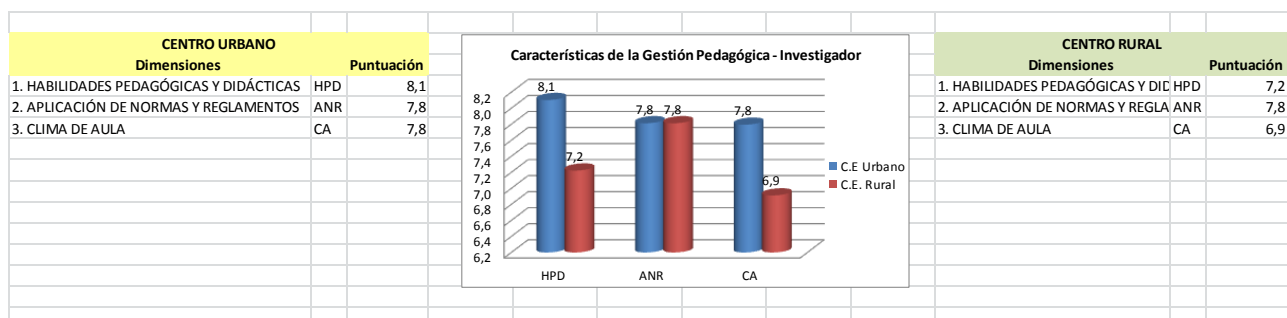
Tabla 31. Características Gestión Pedagógica - Estudiantes

Fuente: Escuela Fiscal Filomena Rojas e Instituto Particular Simón Bolívar
Elaborado por: Pablo Costa

98

Características de la gestión pedagógica desde la percepción del investigador (centro educativo urbano y rural)

Tabla 32. Características Gestión Pedagógica - Investigador



Fuente: Escuela Fiscal Filomena Rojas e Instituto Particular Simón Bolívar
Elaborado por: Pablo Costa

En nuestro caso como investigadores se pudo observar una realidad un tanto diferente en lo que a resultados se refiere para el caso del centro educativo urbano la característica más importante se refiere a las habilidades pedagógicas con valor de 8,1, mientras que para el centro educativo rural la característica más importante es la aplicación de normas y reglamentos 7,8.

Gestión Pedagógica Centro Educativo Urbano

Tabla 33. Dimensiones Gestión Pedagógica – Centro Educativo Urbano

Dimensiones		Docente	Estudiante	Investigador	Promedio
1. HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS	HPD	8,61	7,71	8,10	8,14
2. DESARROLLO EMOCIONAL	DE	9,29	-	-	9,29
3. APLICACIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS	ANR	8,75	7,66	7,81	8,07
4. CLIMA DE AULA	CA	9,56	7,68	7,79	8,35

Fuente: Escuela Fiscal Filomena Rojas e Instituto Particular Simón Bolívar
Elaborado por: Pablo Costa

Gestión Pedagógica Centro Educativo Rural

Tabla 34. Dimensiones Gestión Pedagógica – Centro Educativo Rural

Dimensiones		Docente	Estudiante	Investigador	Promedio
1. HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS	HPD	8,61	7,71	8,10	8,14
2. DESARROLLO EMOCIONAL	DE	9,29	-	-	9,29
3. APLICACIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS	ANR	8,75	7,66	7,81	8,07
4. CLIMA DE AULA	CA	9,56	7,68	7,79	8,35

*Fuente: Escuela Fiscal Filomena Rojas e Instituto Particular Simón Bolívar
Elaborado por: Pablo Costa*

De manera general, el análisis de la gestión pedagógica en los centros educativos urbano Instituto Particular de Educación Básica Simón Bolívar, y rural Escuela Fiscal Filomena Rojas Ocampo, en función de los resultados obtenidos se puede concluir que es acertado, ya que los maestros de séptimo año promueven un clima de aula adecuado, poseen las habilidades pedagógicas y didácticas necesarias, aplican y cumplen las normas y reglamentos de la institución y sobre todo tienen un desarrollo emocional suficiente para desarrollar sus actividades como formadores de las nuevas generaciones de ciudadanos de nuestro querido país.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Una vez concluido el trabajo de investigación, es posible concluir que:

- El clima social de aula y la gestión pedagógica son elementos claves a la hora de determinar como es la calidad del ambiente en el que se desarrollan las actividades del proceso educativo al interior del aula de clase, ya que enfocarnos en el aula de clase como un contexto específico y representativo para observar e identificar las variables relacionadas con el ambiente y crear en esta, un clima adecuado que permita mejorar las relaciones interpersonales y de organización entre profesores y estudiantes.
- Desde la percepción del docente, el análisis de las características de la gestión pedagógica para los dos centros educativos, el urbano y el rural, nos muestran una diferencia mínima entre ambas realidades, siendo para el primer caso la más importante el clima de aula con un valor de 9,6; seguido de desarrollo emocional 9,3; aplicación de normas y reglamentos 8,8 y finalmente las habilidades pedagógicas y didácticas 8,6, mientras que para el segundo caso tres de ellas están a un mismo nivel de importancia como lo son las habilidades pedagógicas y didácticas, desarrollo emocional y clima de aula con un valor de 7,9, existiendo una mínima diferencia con la aplicación de normas y reglamentos con un valor de 7,8.
- En la calidad de investigadores se pudo observar una realidad un tanto diferente en lo que a resultados se refiere para el caso del centro educativo urbano la característica más importante corresponde a las habilidades pedagógicas con valor de 8,1, y para el centro educativo rural la característica más importante es la aplicación de normas y reglamentos con un valor 7,8.
- La presente investigación ha permitido analizar, describir las diferentes percepciones que se tienen en cuanto a las características del clima de aula, en los casos de estudio como lo son el entorno educativo urbano y rural, en donde

se ha podido determinar que este es muy parecido en ambos casos, pero se puede destacar que para el centro educativo rural, las condiciones socio-económicas y culturales de los niños, juegan un papel muy importante, ya que al ser en algunos casos éstas muy marcadas, hacen que el ambiente en el aula sea una amalgama de actitudes de los niños con respecto a comportamiento, necesidades de conocimiento, entre otros, lo que refleja una gran habilidad por parte del maestro para sobrellevar esta cruda realidad.

- Una vez obtenidos, tabulados y analizados, los resultados encontrados luego de la aplicación de los instrumentos y herramientas para la obtención de datos, nos ha sido posible identificar las falencias y debilidades encontradas en los entornos investigados, como por ejemplo la carencia de herramientas tecnológicas y de comunicación, así como de capacitación de su correcto aprovechamiento en el proceso de enseñanza sobre todo del centro educativo rural. Esto nos permite plantear una propuesta de intervención que permita solucionar estas necesidades y mejorar la calidad del proceso educativo.

5.2.Recomendaciones

- Se recomienda el realizar este tipo de trabajos de investigación en diferentes escenarios educativos como lo son el bachillerato y por qué no el superior para determinar de esta forma la realidad educativa de nuestro sistema educativo nacional, cada día con más limitaciones.
- Se sugiere hacer énfasis en el mejoramiento de la calidad del ambiente al interior del aula de clases, a través de proyectos de capacitación permanente para docentes, directivos y padres de familia, sobre este importante tema.
- Se exhorta que los directivos y personal administrativo de los centros educativos, atiendan las necesidades que tanto los docentes como estudiantes tienen, para de esta manera desarrollar el proceso educativo de forma adecuada, y evitar generar falencias en el mismo.
- Se propone hacer uso de la propuesta de intervención que se presenta en este trabajo investigativo, a fin de mejorar la calidad del ambiente al interior de las aulas de clase, sobre todo en aquellos centros educativos donde sus limitaciones y características lo requieren.

■

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

6.1. Título de la Propuesta

“Mejoramiento de normas de convivencia en el aula para lograr aprendizajes significativos.”

6.2. Justificación

La presente propuesta de intervención nace como resultado de la identificación realizada en un estudio previo aplicado al clima de aula del séptimo año de educación básica en la Escuela Fiscal Filomena Rojas Ocampo de la ciudad de Loja, en donde se determinó que la característica de control al interior del salón de clase como parte del clima social de aula, no estaba siendo administrada de manera correcta tanto por parte del docente como de los estudiantes, lo cual ocasiona que el proceso educativo no se realice de la forma esperada.

La razón por la cual se presenta esta propuesta de intervención en el centro educativo Escuela Filomena Rojas Ocampo para mejorar la calidad de esta importante característica y por ende el clima al interior del aula, se debe a que se ha podido identificar que las realidades sociales, culturales y económicas de los niños son variadas, lo que genera distintos comportamientos y necesidades de conocimientos por su parte, por ello como parte de esta propuesta está el determinar con exactitud la aplicación de herramientas de capacitación tanto a padres de familia, autoridades y docentes del centro educativo para mejorar el proceso educativo sobre todo al interior del aula.

Cabe mencionar que se está tomando como caso práctico a este centro educativo, pero sin embargo la propuesta se puede adaptar a otros centros educativos según se considere necesario.

6.3. Objetivos

Objetivo General

Mejorar el ambiente al interior del aula de clase mediante la participación democrática de directivos, docentes, alumnos y padres de familia, al elaborar un plan de capacitación permanente para lograr niveles de autonomía, cooperación y responsabilidad en los alumnos del séptimo año de educación básica, del centro educativo Escuela Fiscal Filomena Rojas Ocampo de la ciudad de Loja, cantón Loja provincia de Loja.

Objetivos Específicos:

- Capacitar al personal docente y niños mediante seminarios para la consecución de un mayor control al interior del aula.
- Proponer estrategias de mejoramiento a los padres de familia sobre el control a sus hijos, mediante talleres como apoyo al maestro hacia la consecución de un mejor control en el aula.
- Incentivar a los estudiantes mediante jornadas de reflexión sobre la importancia de una mejor convivencia al interior del aula

6.4. Actividades

Objetivos Específicos	Metas	Actividades	Metodología	Evaluación	Indicadores de Cumplimiento
Capacitar al personal docente y niños mediante seminarios para la consecución de un mayor control al interior del aula	Los docentes se capacitan en contenidos teórico prácticos que permitan mantener un mejor control al interior del aula.	Seminario de capacitación para docentes, tema Clima organizativo de aula.	- Charlas sobre Clima organizativo de Aula. - Identificación de debilidades. - Propuestas de cambio	Aplicación de prueba objetiva para determinar el nivel de comprensión del tema tratado en el seminario.	El docente asume la responsabilidad de ejercer un mejor control en el aula
Proponer estrategias de mejoramiento a los padres de familia sobre el control a sus hijos, mediante talleres como apoyo al maestro hacia la consecución de un mejor control en el aula	Los padres de familia llegan a consensos con el docente sobre estrategias de control a ser aplicadas a sus hijos.	Taller de capacitación para padres de familia, tema Estrategias para apoyar el Clima organizativo de aula.	- Charlas sobre Clima de aula. - Identificación de casos específicos y especiales. - Propuestas de apoyo de por parte padres de familia para mejorar el ambiente en casa y clima de aula	Documento que resume decisiones y compromisos propuestos por padres de familia.	Padres de familia comprometidos con el cambio, mediante la firma de actas de compromiso.
Incentivar a los estudiantes mediante jornadas de reflexión sobre la importancia de una mejor convivencia al interior del aula.	Estudiantes reflexionan sobre al importancia de la disciplina, normas e indicadores de conducta al interior del aula para lograr su formación integral.	Jornadas de reflexión para estudiantes, tema Hacia una convivencia saludable en el salón de clase.	- Charlas sobre comportamientos adecuados al interior del aula. - Ejercicios de trabajo cooperativo en el aula	Construcción de normas de convivencia al interior del aula.	Estudiantes comprometidos con el cambio, acatan normas de convivencia establecidas.

6.5. Localización y cobertura espacial

La investigación se realizará en el centro educativo Escuela Fiscal Filomena Rojas Ocampo de la ciudad de Loja cantón Loja, provincia de Loja.

El centro educativo objeto de esta investigación, se encuentra ubicado en la parroquia Sucre, en la Avenida Villonaco y calle sin nombre a pocos metros de la Unidad de Policía Comunitaria del Barrio Bolonia, el sostenimiento de la escuela es Fiscal, su régimen es Sierra, y la Zona_INEC es Rural, la jornada de trabajo para los docentes y estudiantes es matutina.

6.6. Población Objetivo

La población con la cual se trabajará en la presente investigación, serán el docente tutor, los 20 estudiantes del séptimo año de educación básica de la Escuela Fiscal Filomena Rojas Ocampo de la ciudad de Loja. También participarán los señores representantes y padres de familia de los estudiantes.

6.7. Sostenibilidad de propuesta

Esta propuesta es sostenible, ya que se cuentan con los recursos suficientes para la ejecución de la misma:

Recursos Humanos

- Investigador - Maestrante
- Docente de séptimo año de educación básica
- Alumnos del séptimo año de educación básica
- Padres de familia

Recursos Técnicos

- Computador Personal
- Impresora
- Cámara fotográfica
- Proyector de video

Recursos Materiales

- Materiales de Oficina
- Gastos de Movilización

6.8. Presupuesto

Actividad	Recurso	Valor
Seminario de capacitación para docentes, tema Clima organizativo de aula. Recursos Humanos Investigador	Alquiler Proyecto de Video	\$ 90,00
	Marcadores	\$ 5,00
	Fotocopias y papel bond	\$15,00
	<i>Subtotal</i>	\$ 110,00
Taller de capacitación para padres de familia, tema Estrategias para apoyar el Clima organizativo de aula Computador Personal Impresora	Alquiler Proyector de Video	\$ 90,00
	Fotocopias y papel bond	\$ 15,00
	Papel periódico pliegos	\$ 5,00
	Marcadores	\$ 5,00
	<i>Subtotal</i>	\$ 115,00
Jornadas de reflexión para estudiantes, tema Hacia una convivencia saludable en el salón de clase	Alquiler Proyector de Video	\$ 90,00
	Fotocopias y papel bond	\$ 15,00
	Papel periódico pliegos	\$ 5,00
	Marcadores	\$ 5,00
	Premios concursos	\$ 25,00
	<i>Subtotal</i>	\$ 140,00
	Gastos de Movilización	\$ 30,00
	Computador Personal	\$ 850,00
	Cámara fotográfica	\$ 250,00
	<i>Subtotal</i>	\$ 1130,00
SUBTOTAL		\$ 1.495,00
IMPREVISTOS (2%)		\$ 29,90
TOTAL		\$ 1.524,90

6.9. Cronograma de la propuesta

Actividades		Febrero			Marzo			Abril			Mayo			Junio			Julio		
Objetivo 1. Capacitar al personal docente y niños mediante seminarios para la consecución de un mayor control al interior del aula	Charlas sobre Clima organizativo de Aula.																		
	Identificación de debilidades.																		
	Propuestas de cambio																		
Objetivo 2. Proponer estrategias de mejoramiento a los padres de familia sobre el control a sus hijos, mediante talleres como apoyo al maestro hacia la consecución de un mejor control en el aula	Charlas sobre Clima de aula.																		
	Identificación de casos específicos y especiales.																		
	Propuestas de apoyo de por parte padres de familia para mejorar el ambiente en casa y clima de aula																		
Objetivo 3. Incentivar a los estudiantes mediante jornadas de reflexión sobre la importancia de una mejor convivencia al interior del aula.	Charlas sobre comportamiento adecuado al interior del aula.																		
	Ejercicios de trabajo cooperativo en el aula																		

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Carrasco, A. Barriga, S. León, J. (2004) “Consumo de Alcohol y factores relacionados con el contexto escolar en adolescentes”. Enseñanza e Investigación en Psicología. Vol. 9 número 002, Universidad Veracruzana, Xalapa, México.

Chavarría, M. (2004, Reimpresión 2011) Educación en un mundo globalizado: retos y tendencias del proceso educativo. México: Trillas.

Ferreiro, R., Calderón, M. (2001) El ABC del aprendizaje cooperativo. México: Trillas.

Hernández, H. Fernando, Sancho G. Juana M. (2004) El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos, Ministerio de Educación y Ciencia Secretaría General de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.), Edita © Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones, España, Imprime: Seg.-Color

High, J. (1993) Second Language Learning through Cooperative Learning. Kagan Cooperative Learning, San Juan: Capistrano.

Johnson, D.; Johnson, R. & Holubec, E. (1999) El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Piados.

Supervisión Educativa de Loja, Concejo Nacional de la Niñez y Adolescencia, MIES-INFA, Plan Internacional y CARE (2004), Guía Metodológica de Códigos de Convivencia – Provincia de Loja.

Slavin, R. (1990): Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Torres, Coronel, Luis (2008), Derecho a una Educación de Calidad. Orientaciones metodológicas y didácticas. Loja: Imprenta Cosmos.

Úriz, B., Nicolás, (1999) El aprendizaje cooperativo. Departamento de Educación y Cultura, © Gobierno de Navarra. España: Gráficas Lizarra

Valenzuela, J. (2004, Reimpresión 2011) Evaluación de instituciones educativas. México: Trillas.

Documentos electrónicos

Johnson, D. & Johnson, R. (2000). Teaching Students To Be Peacemakers: Results Of Twelve Years Of Research. Cooperative Learning Center at the University of Minnesota. *Disponible en* <http://www.clcrc.com/pages/peace-meta.html>. Recuperado el 21/10/06

Johnson, D., Johnson, R. & Stanne, M. (2000). "Cooperative Learning methods: A Meta-Analysis". Cooperative Learning Center at the University of Minnesota. *Disponible en* <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>. Recuperado 26/01/2012

Ovejero, A., Moral, M. y Pastor, J. (2000). "Aprendizaje Cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo para las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI". Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social (1). *Disponible en* <http://www.uniovi.es/~Psi/REIPS/v1n1/articulo7.html>. Recuperado el 19/01/2012

Sharan, S. (2000). "2002 by 2000: Recent Research on Cooperative Learning", Newsletter of the International Association for the Study of Cooperation in Education, 19 (1), *Disponible en* http://www.iasce.net/Newsletters/2000_Spring/nl19-1-200002.html. Recuperado 11/03/2012

8. ANEXOS

FOTOGRAFÍAS CENTROS EDUCATIVOS

1. *Instituto Particular de Educación Básica “Simón Bolívar”*



Edificio Instituto Simón Bolívar



Alumnos Séptimo Año "B" junto a la maestra tutora

2. Escuela Fiscal “Filomena Rojas Ocampo”



Edificio Escuela Filomena Rojas



Directora y Docente del Séptimo Año



Alumnos de Séptimo Año recibiendo clase de Cultura Física

INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

1. *CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL: ESCOLAR (CES) “ESTUDIANTES” R. H. MOOS, B. S. MOOS Y E. J. TRICKETT, adaptación ecuatoriana,*
2. *Cuestionario de evaluación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del estudiante.*
3. *CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL: ESCOLAR (CES) “PROFESORES” R. H. MOOS, B. S. MOOS Y E. J. TRICKETT, adaptación ecuatoriana*
4. *Cuestionario de autoevaluación a la gestión del aprendizaje del docente.*
5. *Ficha de observación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del investigador.*
6. *LISTADO CON ASIGNACIÓN DE CÓDIGOS DE ESTUDIANTES DEL SEPTIMO.*