



**UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA**

*La Universidad Católica de Loja*

**ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA**

**TÍTULO DE MAGISTER EN PEDAGOGÍA**

**Propuesta de intervención para mejorar el clima de aula en tercero de  
bachillerato de la “Unidad Educativa Dr. Manuel Agustín Cabrera  
Lozano”, en la ciudad de Loja, año lectivo 2016-2017**

**TRABAJO DE TITULACIÓN**

**AUTORA:** Bravo Ojeda, Cecilia Soledad

**DIRECTORA:** Andrade Carrera, Gloria, Mgtr.

**CENTRO UNIVERSITARIO LOJA**

2017



*Esta versión digital, ha sido acreditada bajo la licencia Creative Commons 4.0, CC BY-NY-SA: Reconocimiento-No comercial-Compartir igual; la cual permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, mientras se reconozca la autoría original, no se utilice con fines comerciales y se permiten obras derivadas, siempre que mantenga la misma licencia al ser divulgada. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>*

*Septiembre, 2017*

## **APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN**

Magíster

Gloria María Andrade Carrera

**DOCENTE DE LA TITULACIÓN**

De mi consideración:

El presente trabajo de titulación, denominado: Propuesta de intervención para mejorar el clima en el aula, en tercero de bachillerato de la “Unidad Educativa Dr. Manuel Agustín Cabrera Lozano”, en la ciudad de Loja, año lectivo 2016-2017, realizado por Cecilia Soledad Bravo Ojeda, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, octubre de 2017

f).....

## DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo Cecilia Soledad Bravo Ojeda declaro ser autora del presente trabajo de titulación: Propuesta de intervención para mejorar el clima en el aula en tercero de bachillerato de la “Unidad Educativa Dr. Manuel Agustín Cabrera Lozano”, en la ciudad de Loja, año lectivo 2016-2017, de la Maestría en Pedagogía, siendo la Mgtr. Gloria Andrade Carrera directora del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además, certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados, vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

Adicionalmente declaro conocer y aceptar la disposición del Art. 88 del estatuto orgánico de la Universidad Particular de Loja, que en su parte pertinente dice: “Forman parte del patrimonio de la Universidad la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos o técnicos y tesis de grado o trabajos de titulación que se realicen con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo de la universidad)”.

f).....

Autor Cecilia Soledad Bravo Ojeda

Cédula 1102865449

## DEDICATORIA

A mis padres Francel Bravo y Ruth Ojeda, ejemplo de honestidad, constancia y sacrificio, quienes con su cariño han sido puntal fundamental en mi formación como ser humano y profesional, a mis hermanas, Paulina, Lorena y María del Cisnes quienes siempre me han alentado para que cumpla las metas propuestas.

Y de manera especial a mi querido esposo Yamil Sergio, compañero de camino y amigo, quien me ha motivado y apoyado en todos los proyectos que he emprendido, a mi hijo Yamil Sebastián, razón y motor de mi vida, quien me impulsa a ser mejor cada día y ser su ejemplo a seguir.

A ellos, gracias por formar parte de este sueño, por su cariño y apoyo.

Los quiero enormemente

Cecilia Soledad

## **AGRADECIMIENTO**

A la Universidad Técnica Particular de Loja, por brindarme la oportunidad de crecer como persona y profesional, a la Mgtr. Margoth Iriarte, Coordinadora de la Maestría en Pedagogía, por su apoyo constante y amistad, quien, con su experiencia, dedicación, responsabilidad y en especial su don de gentes me supo guiar y apoyar durante mis estudios de posgrado y en la realización de este trabajo.

A mi esposo Yamil Sergio y mi hijo Yamil Sebastián, su amor y comprensión me han impulsado a seguir siempre adelante y cumplir los objetivos propuestos en mi proyecto de vida académico.

Agradecer profundamente a mis padres y hermanas, por el apoyo incondicional que siempre me han brindado en cada etapa de mi vida.

Sobre todo a Dios por su infinita misericordia, al permitirme cumplir este sueño y tener a mi lado mi familia.

Y a todos quienes de una u otra forma me ayudaron e incentivaron durante el proceso.

GRACIAS

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN .....	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS .....	iii
DEDICATORIA .....	iv
AGRADECIMIENTO .....	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	vi
RESUMEN.....	1
ABSTRACT .....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO .....	5
1.1    Clima social escolar de aula como factor clave para en el proceso de enseñanza-aprendizaje .....	6
1.1.1    El clima escolar de aula: delimitación conceptual .....	7
1.1.2    Importancia del clima social de aula.....	8
1.1.3    Características, dimensiones, instrumentos de evaluación del clima escolar en el proceso de enseñanza aprendizaje.....	10
1.1.4    Factores asociados al clima social escolar .....	17
1.1.5    El proceso de enseñanza aprendizaje: delimitación conceptual .....	20
1.1.5.1    Modelos de enseñanza.....	22
1.1.5.2    Modelos de aprendizaje .....	23
1.1.6    La propuesta metodológica como estrategia de intervención para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.....	23
1.2    Comunicación pedagógica como estrategia de intervención para mejorar el clima de aula .....	28
1.2.1    Comunicación pedagógica: delimitación conceptual .....	29
1.2.2    Elementos y requisitos de la comunicación pedagógica.....	32
1.2.3    La mejora de la comunicación en las aulas de clase. ....	33
CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO.....	35
2.1    Población .....	36
2.1.1    Características del centro educativo .....	36
2.1.2    Características de los profesores.....	36
2.1.3    Características de los estudiantes.....	37
CAPÍTULO 3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	39
3.1    Clima de aula desde la percepción de estudiantes.....	40
3.1.1    Dimensiones del clima desde la percepción de estudiantes .....	40
3.1.2    Sub-escalas del clima desde la percepción de estudiantes .....	41

3.2	Clima de aula desde la percepción de profesores .....	42
3.2.1	Dimensiones del clima desde la percepción de profesores.....	42
3.2.2	Sub-escalas del clima desde la percepción de profesores.....	42
3.3	Clima de aula desde la percepción de estudiante y docentes .....	43
3.3.1	Relación de las dimensiones del clima escolar percibido por docentes y estudiantes .....	43
3.3.2	Relación de las sub-escalas del clima escolar percibido por docentes y estudiantes .....	44
3.4	Relación del clima de estudiantes con otras variables.....	46
3.4.1	Relación del clima de aula de estudiantes con la edad de los estudiantes	46
3.4.2	Relación del clima de aula de estudiantes con el tipo de familia de los estudiantes .....	46
3.4.3	Relación del clima de aula de estudiantes con el rendimiento académico de los estudiantes (Matemáticas y Literatura).....	47
3.4.4	Relación del clima de aula de estudiantes con la experiencia docente.....	48
3.4.5	Relación del clima de aula de estudiantes con la formación docente.....	49
CAPÍTULO 4. PLAN DE INTERVENCIÓN .....		50
4.1	Título.....	51
4.2	Descripción del problema.....	51
4.3	Antecedentes sobre el problema .....	51
4.4	Fundamentación teórica.....	52
4.5	Matriz para intervención .....	53
CONCLUSIONES.....		57
RECOMENDACIONES.....		58
BIBLIOGRAFÍA.....		59

## RESUMEN

La investigación denominada Propuesta de intervención para mejorar el clima de aula en tercero de bachillerato de la “Unidad Educativa Dr. Manuel Agustín Cabrera Lozano”, en la ciudad de Loja, año lectivo 2016-2017, pretende evaluar el clima de aula en tercero de bachillerato de la “Unidad Educativa Dr. Manuel Agustín Cabrera Lozano” de la ciudad de Loja, y desarrollar una propuesta de intervención educativa que permita atender las necesidades identificadas en la evaluación, se consideró una muestra de 74 estudiantes y 3 docentes, se emplearon los métodos descriptivo y deductivo, así como las técnicas de recolección de datos y análisis correlacionar e inferencial. Como resultados se puede destacar que la percepción que tienen los docentes sobre el clima de aula es inferior a la percepción que poseen los estudiantes, y estos dos grados de percepción a su vez no tienen relaciones estadísticamente significativas, siendo la falta de orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares, así como el incumplimiento de las normas establecidas dentro del aula.

**PALABRAS CLAVES:** Clima social escolar, comunicación pedagógica, plan de intervención.

## **ABSTRACT**

The research denominated Intervention proposal to improve school social climate of third of baccalaureate of the "Unidad Educativa Dr. Manuel Agustín Cabrera Lozano", in the city of Loja, academic year 2016-2017, it tries to evaluate the school social climate in third of baccalaureate of "Unidad Educativa Dr. Manuel Agustín Cabrera Lozano " of the city of Loja, in order to develop a proposal for educational intervention to meet the needs identified in the evaluation, considering a sample of 74 students and 3 teachers, and used descriptive and deductive methods as well as data collection techniques and correlational and inferential analysis. As results it can be emphasized that the teachers' perception of the school social climate is inferior to the students' perception, and these two degrees of perception in turn do not have statistically significant relationships, being notorious the lack of order, organization and good manners in the accomplishment of the school tasks, as well as the little fulfillment of the norms established within the classroom.

**KEY WORDS:** School social climate, pedagogical communication, intervention plan.

## INTRODUCCIÓN

Un clima positivo es necesario para poder desarrollar las capacidades en los estudiantes y abordar los contenidos científicos eficazmente. Las diferentes investigaciones plasman la relación inversa entre clima social y violencia escolar, y muestran como la mejora en el clima social es un medio eficaz para prevenir la violencia, asociándose a una disminución del riesgo de conductas agresivas y violentas que pudieran impactar negativamente en la vida del aula o del centro y presentando efectos positivos sobre el ajuste psicológico sobre todo en estudiantes que pueden tener riesgos de dificultades académicas, emocionales o comportamentales (Carrasco y Trianes, 2010), asociándose a un desarrollo saludable, un aprendizaje óptimo y disminuyendo las conductas (Trianes, Blanca, De La Morena, Infante y Raya, 2006).

Otros estudios, realizados en diferentes contextos y con distintos 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. Por otra parte, varios autores señalan una relación significativa entre la percepción del clima social escolar y el *desarrollo emocional y social* de alumnos y profesores (Cornejo y Redondo, 2001).

Arón y Milicic (1999) afirman que los factores que se relacionan con un clima social positivo en el aula son: un ambiente físico apropiado, actividades variadas y entretenidas, comunicación respetuosa entre profesores y alumnos/alumnas, capacidad de escucharse unos a otros, capacidad de valorarse mutuamente.

Por lo antes expuesto, la presente investigación pretende evaluar el clima de aula en tercero de bachillerato de la “Unidad Educativa Dr. Manuel Agustín Cabrera Lozano”, para posteriormente desarrollar una propuesta de intervención educativa que permita atender las necesidades identificadas en la evaluación, lo que se cumple en cuatro capítulos.

El primero se sostiene en la exposición del marco teórico que da sustento a este trabajo, presentando una definición profunda del clima social escolar, su importancia, características, dimensiones e instrumentos de evaluación del clima escolar en el proceso de enseñanza – aprendizaje, y un análisis pormenorizado sobre la comunicación pedagógica como intervención para mejorar el clima de aula; con ello se puede dar cumplimiento al primer objetivo específico el cual busca fundamentar los aspectos psicológicos y pedagógicos de la comunicación como base para mejorar el clima de aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el segundo capítulo se expone el marco metodológico empleado para el diseño de la presente investigación, centrándose en la caracterización de los actores claves. En el tercer capítulo se realiza un análisis sobre los principales hallazgos de la evaluación del clima escolar en la institución, investigado desde la perspectiva de los dos frentes, docentes y estudiantes, su grado de asociación, y análisis de posibles factores que pueden influir sobre el clima de aula; dando así cumplimiento a los objetivos diagnosticar las percepciones de estudiantes y profesores con respecto del clima social de aula en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje y determinar la relación que existe entre el clima de aula con variables: personas (edad, sexo) sociales (tipo de familia, clase social) y académicas (rendimiento académico) de los estudiantes.

En el cuarto capítulo se expone la propuesta de intervención de acuerdo con los principales aspectos negativos identificados; y finalmente, se presentan las conclusiones más importantes, producto del trabajo, así como la bibliografía, alcanzando el cuarto objetivo diseñar estrategias metodológicas de comunicación pedagógica que permitan la intervención y mejora del clima social de aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como resultado relevante de la investigación se obtiene desde la percepción de estudiantes se observa que la dimensión *cambio* posee la media más alta, evidenciándose que en las aulas analizadas existe un alto grado de diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase, sin embargo, la media de la *estabilidad* resulta ser la más baja, lo cual indica que se debería fortalecer las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. Por otra parte, desde la percepción de estudiante, se puede determinar que los resultados obtenidos son inferiores a los obtenidos desde la percepción de los estudiantes, de hecho, se observa que la dimensión *autorrealización* posee la media más alta, lo que indica que en las aulas investigadas se concede una moderada importancia a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas. No obstante, la media de las *relaciones* resulta ser la más baja, lo cual indica que de acuerdo con los docentes los estudiantes no están integrados en la clase, no se apoyan y no se ayudan entre sí.

## **CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO**

## **1.1 Clima social escolar de aula como factor clave para en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

La calidad de los centros educativos está condicionada por variables de contexto, de entrada, de proceso y de productos que indican la eficacia del modelo educativo implementado (Márquez, 2004). En este sentido, Carrasco, Barriga y León (2004) afirman que la escuela tiene un rol fundamental como contexto socializador del individuo, dado que en su seno se da lugar a una buena parte del aprendizaje de normas y valores durante las dos primeras décadas de la vida. Es por ello que la experiencia vivida en ella determina profundamente el proceso evolutivo y madurativo de la persona, así como sus visiones, actitudes y relaciones sociales.

Asimismo, se conoce que el aprendizaje se construye principalmente en los espacios intersubjetivos, es decir, en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto de aprendizaje. Por lo tanto, no depende únicamente de las características intrapersonales del alumno o del profesor o del contenido a enseñar, sino que está determinado por factores como el tipo de transacciones que mantienen los agentes personales (profesor-alumno) (Cornejo y Redondo, 2001).

Por ende, “el ambiente escolar agradable, amplio, comprensivo y estimulante, facilita al estudiante satisfacer ciertas necesidades básicas relacionadas con la edad, la habilidad y sus responsabilidades; además, favorece la motivación, la cultura y la socialización” (De Giraldo y Mera, 2000, p. 2); de hecho, un ambiente de trabajo ordenado y eficaz facilita el proceso de aprendizaje al mismo tiempo que permite, dado su ambiente armonía y respeto, que todos puedan realizar sus tareas y ser atendidos en sus dudas por el profesor (Caruana, 2009). Asimismo, un adecuado clima escolar repercute muy positivamente en todos los aspectos relacionados con la escuela, el profesorado y el alumnado; inversamente, un clima escolar inadecuado contribuye a una disminución del rendimiento académico del alumno, influir negativamente en el adecuado desarrollo social del alumno, puede aumentar la desmotivación del profesorado, interferir en el proceso de aprendizaje del estudiante etc. (Núñez, 2009)

Es así que, en función del estilo docente de cada profesor o el clima de cada centro educativo, se puede identificar estrategias fundamentalmente centradas en enganchar alumnos o bien con el predominio de medidas encaminadas a someterlos para que no generen problemas. En el primer caso priman estrategias instruccionales centradas en variables del proceso de aprendizaje tales como la motivación, la atención, el autoconcepto o las expectativas, mientras que en el segundo caso priman las referidas a normas, el control, las faltas o las sanciones (Caruana, 2009).

### 1.1.1 El clima escolar de aula: delimitación conceptual

El desarrollo del concepto de clima escolar tiene como precedente el concepto de *clima organizacional*, resultante del estudio de las organizaciones en el ámbito laboral, a partir de finales de la década del '60 (Tagiuri y Litwin, 1968; Schneider, 1975). Este concepto surge como parte del esfuerzo de la psicología social por comprender el comportamiento de las personas en el contexto de las organizaciones, aplicando elementos de la Teoría General de Sistemas (Valenzuela, Ramírez, González y Celaya , 2010).

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

“Es el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante a la vez de distintos procesos educativos”. (Cere, 1993 citado en Cornejo y Redondo, 2001: p. 4). De hecho, las características psicosociales se constituyen como el elemento diferenciador entre las instituciones educativas dado que cada una posee sus propias características.

“También el clima ha sido descrito desde el punto de vista ecológico, como la relación que se establece entre el entorno físico y material del centro y las características de las personas o grupos; así mismo se ha considerado para esta descripción el sistema social, esto es, las interacciones y relaciones sociales” (Molina y Pérez, 2006, p. 1). Por tanto, las características psicosociales de los centros educativos se alinean al entorno social en el cual se desenvuelven los individuos, guardando estrecha relación con sus particularidades sociales, demográficas y económicas

Además, Tagiuri (citado en Márquez, 2004) señala que el clima y la atmósfera son conceptos relacionados con la calidad total del “ambiente” dentro de una organización, que recibirían el efecto de los factores físicos, las características de los individuos, el sistema social o relacional y el cultural de la organización.

Por su parte, Stewart (citado en Márquez, 2004) define el “clima escolar como un ambiente amorfo constituido por los miembros del centro, percibido diferencialmente, dependiendo quizá de la posición del sujeto dentro de la institución, pero que afecta a todos y es percibido por los observadores. Su tesis es que el clima escolar ocupa una proporción significativa del ambiente” (p.118).

Por otro lado, de acuerdo con Arón y Milicic (1999), el clima social se refiere a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales. “Es la sensación que una persona tiene a partir de sus experiencias en el sistema escolar. La percepción del clima incluye la percepción que tiene los individuos que forman parte del sistema escolar sobre las normas y creencias que caracterizan el clima escolar” (p. 3). La percepción que tiene un individuo sobre el entorno en el cual se desenvuelve es un factor determinante para el desempeño de sus actividades diarias ya que al poseer una percepción negativa sobre su entorno propicia a que su desempeño sea deficiente, caso contrario al ser positiva hace que su desenvolvimiento sea más eficiente y productivo.

### **1.1.2 Importancia del clima social de aula.**

La creación de un clima de respeto, de equidad, de tolerancia, de solidaridad, entre otros, dentro de la sala de clases, adquiere especial relevancia porque las investigaciones realizadas en este campo indican que la calidad de los aprendizajes depende, en gran medida, de componentes que van más allá de las prácticas de enseñanza mismas y que también influyen aspectos sociales, afectivos y materiales (Ministerio de Educación de Chile, 2012).

En este sentido, un clima positivo es necesario para poder impartir las materias académicas eficazmente. Las investigaciones plasman la relación inversa entre clima social y violencia escolar, y muestran como la mejora en el clima social es un medio eficaz para prevenir la violencia, “asociándose a una disminución del riesgo de conductas agresivas y violentas que pudieran impactar negativamente en la vida del aula o del centro y presentando efectos positivos sobre el ajuste psicológico sobre todo en estudiantes que pueden tener riesgos de dificultades académicas, emocionales o comportamentales” (Carrasco y Trianes, 2010, p. 4), asociándose a un desarrollo saludable, un aprendizaje óptimo y disminuyendo las conductas (Trianes, Blanca, De La Morena, Infante y Raya, 2006).

Ortiz, Aguirrezabala, Apodaka, Etxebarria y López (2002), destacan también la relevancia que poseen las adecuadas interacciones sociales –existencia de afecto y aceptación– para satisfacer las necesidades de apoyo emocional, favoreciendo así el desarrollo intelectual, emocional y social del niño en el aula.

Por lo tanto, las buenas relaciones entre la comunidad educativa, que se caracterizan por una adecuada comunicación y cercanía, aumentan la motivación y confianza, generando mejores aprendizajes a nivel cognitivo y afectivo (Gálvez, Tereucan, Muñoz, Briceño y Mayorga, 2014)

Ahora bien, si se considera que la escuela es un micro-sistema social, en que los estudiantes están insertos en una estructura social y política, el funcionamiento de la sala de clases, su

sistema de justicia, sus convenciones sociales y los patrones de funcionamiento, son experiencias que favorecen o inhiben el desarrollo de la responsabilidad social en los estudiantes. Lo que se aprenda en este contexto es lo que los futuros ciudadanos repetirán desde las posiciones que ocupen en la comunidad cuando sean adultos. Desde esta perspectiva se supone que el contexto escolar debería estar preparado para desarrollar propuestas que permitan a los niños el desarrollo de la responsabilidad social y las habilidades implicadas que supone que incluyen tanto cogniciones como destrezas instrumentales (Milicic y Arón, 1999).

Paralelamente, Pérez (2007) y Martín (2000) identifican los siguientes elementos claves de un clima facilitador del aprendizaje:

- **La comunicación:** grado en que se produce la comunicación entre las personas y los grupos. Agilidad en el traslado de la información, nivel de respeto existente entre los miembros de la comunidad educativa, grado de aceptación de las propuestas existentes.
- **La participación:** grado en que el profesorado y los demás miembros de la comunidad educativa participan en las actividades del centro, en los órganos colegiados, en los grupos de trabajo; formación de grupos formales e informales y cómo actúan respecto a las actividades del centro; existencia de cauces de participación para los alumnos: debates, asambleas de aula, reuniones de delegados, Consejo Escolar, etc.; grado de coordinación interna y externa del centro.
- **La motivación:** grado en que se encuentra motivado, tanto el profesorado como el alumnado del centro, y nivel de satisfacción con el trabajo realizado; reconocimiento social de la tarea realizada.
- **Confianza:** sinceridad con que se producen las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa; seguridad y confianza en la obtención de los objetivos educativos programados.
- **Planificación:** entendida como estrategia para reducir incertidumbres y resolver problemas, como base de acción, como una serie de instrumentos técnicos al servicio de la institución educativa; predominio de los planteamientos globales e interrelacionales, fundamentados en la normativa y coordinados por responsables del centro.
- **Liderazgo:** las organizaciones educativas tienen una vida propia que se va haciendo paso a paso desde su nacimiento. En este sentido se dice que las organizaciones son una construcción, algo que se va configurando en el tiempo,

que tiene su propia historia. El liderazgo es el motor que hace funcionar los centros educativos, imprimiendo un carácter específico a cada etapa y marcando un estilo propio de actuación. El mencionado autor señala que, cada vez más, el liderazgo se viene conceptualizando como una función inherente al grupo y a la propia organización. Aparece así una función que es compartida y que, por lo tanto, ha de ejercerse desde planteamientos colaborativos. (p. 8)

Por lo tanto, como señalan Arón, Milicic y Armijo (2012) trabajar y analizar el clima social permite al sistema escolar tomar contacto con la percepción que sus distintos actores tienen de los diferentes aspectos del contexto escolar, y al tiempo que permite visibilizar aspectos importantes que influyen en las interacciones cotidianas entre profesores y alumnos, la convivencia entre pares, el intercambio entre profesores y directivos, la relación familia-escuela, aspectos que en conjunto crean la trama y la atmósfera que se denomina el clima social, que constituye el escenario en que se desarrollan las actividades escolares.

### **1.1.3 Características, dimensiones, instrumentos de evaluación del clima escolar en el proceso de enseñanza aprendizaje**

Los factores que se relacionan con un clima social positivo son: ambiente físico apropiado, actividades variadas y entretenidas, comunicación respetuosa entre profesores y alumnos, y entre compañeros, capacidad de escucharse unos a otros, y capacidad de valorarse mutuamente. Un buen clima social es inductor de comportamientos positivos y cooperativos en los estudiantes, y a la vez mejora las relaciones entre profesores y alumnos. Un clima positivo es también aquel en que las personas son sensibles a las situaciones difíciles que puedan estar atravesando los demás, y son capaces de dar apoyo emocional. (Berger y Lisboa, 2010; Milicic, Arón y Pesce, 2003)

Las características de los climas sociales permiten describirlos como nutritivos o tóxicos, en donde los climas nutritivos son aquellos que general climas en que la convivencia social es positiva, en que las personas sienten que es agradable participar, en que hay una buena disposición a aprender y a cooperar, en que los estudiantes sienten que sus crisis emocionales pueden ser contenidas, y que en general contribuyen a que aflore la mejor parte de las personas (Arón, Milicic y Armijo, 2012). No obstante, los climas tóxicos se describen como aquellos que contaminan el ambiente contagiándolo con características negativas que parecieran hacer aflorar las partes más negativas de las personas (Milicic y Arón, 1999).

Tabla 1. Características de los climas sociales tóxicos y nutritivos en el contexto escolar

<b>Características del clima social nutritivo</b>	<b>Características del clima social tóxico</b>
Percepción de un clima de justicia.	Percepción de injusticia.
Reconocimiento.	Ausencia de reconocimiento y/o descalificación.
Predominio de la valoración positiva.	Predominio de la crítica.
Tolerancia a los errores.	Sobre focalización en los errores.
Sensación de ser alguien valioso.	Sensación de ser invisible.
Sentido de pertenencia.	Sensación de marginalidad, de no pertenencia.
Conocimiento de las normas y consecuencias de su transgresión.	Desconocimiento y arbitrariedad en las normas, y desconocimiento de las consecuencias de su transgresión.
Flexibilidad de las normas.	Rigidez de las normas.
Sentirse respetado en su dignidad, individualidad y diferencias.	No sentirse respetado en su dignidad, individualidad y diferencias.
Acceso y disponibilidad de la información relevante.	Falta de transparencia en los sistemas de información.
Favorece el crecimiento personal.	Interfiere con el crecimiento personal.
Favorece la creatividad.	Pone obstáculos a la creatividad.
Permite el abordaje constructivo de los conflictos	No aborda los conflictos, o lo hace autoritariamente.

Fuente: Milicic y Arón (1999), Arón, Milicic y Armijo (2012), Ministerio de Educación de Chile (2012).

Elaborado por: Autora

En este mismo contexto, Mena y Valdés (2008) caracterizan las escuelas con Clima Social positivo como aquellas donde existe:

- **Conocimiento continuo, académico y social:** los profesores y alumnos tienen condiciones que les permiten mejorar en forma significativa sus habilidades, conocimiento académico, social y personal.
- **Respeto:** los profesores y alumnos tienen la sensación de que prevalece una atmósfera de respeto mutuo en la escuela.
- **Confianza:** se cree que lo que el otro hace está bien y lo que dice es verdad.

- **Moral alta:** profesores y alumnos se sienten bien con lo que está sucediendo en la escuela. Hay deseos de cumplir con las tareas asignadas y las personas tienen autodisciplina.
- **Cohesión:** la escuela ejerce un alto nivel de atracción sobre sus miembros, prevaleciendo un espíritu de cuerpo y sentido de pertenencia al sistema.
- **Oportunidad de input:** los miembros de la institución tienen la posibilidad de involucrarse en las decisiones de la escuela en la medida en que aporten ideas y éstas son tomadas en cuenta.
- **Renovación:** la escuela es capaz de crecer, desarrollarse y cambiar.
- **Cuidado:** existe una atmósfera de tipo familiar, en que los profesores se preocupan y se focalizan en las necesidades de los estudiantes junto con trabajar de manera cooperativa en el marco de una organización bien manejada.
- **Reconocimiento y valoración:** por sobre las críticas y el castigo.
- **Ambiente físico apropiado.**
- **Realización de actividades variadas y entretenidas.**
- **Comunicación respetuosa:** entre los actores del sistema educativo prevalece la tendencia a escucharse y valorarse mutuamente, una preocupación y sensibilidad por las necesidades de los demás, apoyo emocional y resolución de conflictos no violenta.
- **Cohesión en cuerpo docente:** espíritu de equipo en un medio de trabajo entusiasta, agradable, desafiante y con compromiso por desarrollar relaciones positivas con los padres y alumnos. (p. 4)

En contraste, los climas negativos generan estrés, irritación, desganado, depresión, falta de interés y una sensación de agotamiento físico (Arón y Milicic, 1999).

Ahora bien, en cuanto a los instrumentos de medición y/o evaluación del clima escolar, Trianes y otros (2006) afirman que en la década de los ochenta aparecieron diversos cuestionarios para evaluar el clima social del centro a partir de las percepciones y afirmaciones de los alumnos, tales como el School Climate Survey Form (Kelley, 1989) o la Escala del Clima Social en el Centro Escolar (Moos y Trickett, 1974; Moos, Moos y Trickett, 1987).

En este marco, los instrumentos de evaluación de clima dirigidos a los estudiantes permiten recuperar la voz de los niños y jóvenes transformándose en una herramienta que los incentiva a expresar sus opiniones, comentar las experiencias vividas y abrir temas que pudieran mejorar el clima social, así como visibilizar otros que pudieran estar perturbando la convivencia (Arón, Milicic y Armijo, 2012).

Asimismo, existen también escalas más actuales las cuales tienen una concepción más abierta hacia el clima de la clase, como la School Climate Scale (Haynes, Emmons y Comer, 1993), “que abarca siete dimensiones: motivación de logro, justicia, orden y disciplina, implicación de los padres, recursos compartidos, relaciones interpersonales de los estudiantes y relaciones estudiantes-profesor” (Trianes y otros, 2006, p. 1).

En este sentido, la necesidad de contar con instrumentos confiables y válidos en el ámbito del clima social escolar es de suma relevancia (Gálvez, Tereucan, Muñoz, Briceño y Mayorga, 2014). “La homogeneidad o heterogeneidad de los resultados que entregan los instrumentos puede dar lugar a que existan grupos o sub-grupos que perciban de manera muy diferente el clima social en alguno de sus aspectos” (Arón, Milicic y Armijo, 2012, p. 4). De hecho, mejora sustancialmente la posibilidad de generar diagnósticos y evaluaciones precisas, así como la correspondencia de estas intervenciones con marcos teóricos contextualizados, además de facilitar la comprensión del fenómeno, determinar posibles asociaciones con otras variables y/o avanzar hacia modelos explicativos del clima escolar (Gálvez, Tereucan, Muñoz, Briceño y Mayorga, 2014).

Sin embargo, para la presente investigación se ha tomado como base la **ESCALAS DEL CLIMA SOCIAL (CES)**, de Rudolf H. Moos, Edison J. Trickett, publicado por TEA (1989), y adaptado a la población española por Fernández-Ballesteros (1982) (Márquez A. , 2004), quienes desarrollan la versión en castellano para ser utilizado en España y otros países de Ibero y Latinoamérica por ser una de las escalas más utilizadas.

Esta escala consta de cuatro subescalas independientes que evalúan las características socio-ambientales y las relaciones personales en el aula. La tipificación de la prueba fue realizada a partir de baremos con muestras españolas (Márquez, 2004). La escala está formada por 90 ítems, agrupados en cuatro dimensiones: relaciones, autorrealización, estabilidad y cambio (Pérez, 2007; Arón, Milicic y Armijo, 2012). Además, estas dimensiones están conformada por 9 subescalas, tal como se sintetizan en la siguiente tabla:

Tabla 2. Dimensiones, subescalas e ítems de la escala de Clima Social Escolar CES para estudiantes de Moos y Trickett (1974). Adaptación española (1989).

Dimensión	Definición	Subescala	Definición	Ítem
Relaciones	Evalúa el grado en que los estudiantes están integrados en	Implicación	Mide el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la	VAR 1 VAR 10 VAR. 19 VAR. 28

Dimensión	Definición	Subescala	Definición	Ítem
	la clase, se apoyan y ayudan entre sí.		clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias.	VAR. 37 VAR. 46 VAR. 55 VAR. 64 VAR. 73 VAR. 82
		Afiliación	Nivel de amistad entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.	VAR. 2 VAR. 11 VAR. 20 VAR. 29 VAR. 38 VAR. 47 VAR. 56 VAR. 65 VAR. 74 VAR. 83
		Ayuda	Grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas).	VAR. 3 VAR. 12 VAR. 21 VAR. 30 VAR. 39 VAR. 48 VAR. 57 VAR. 66 VAR. 75 VAR. 84
Autorrealización	Es la segunda dimensión de esta escala; a través de ella se valora la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas.	Tareas	Importancia que se da a la terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesor en el temario de la asignatura.	VAR. 4 VAR. 13 VAR. 22 VAR. 31 VAR. 40 VAR. 49 VAR. 58 VAR. 67 VAR. 76 VAR. 85

Dimensión	Definición	Subescala	Definición	Ítem
		Competitividad	Grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas.	VAR. 5 VAR. 14 VAR. 23 VAR. 32 VAR. 41 VAR. 50 VAR. 59 VAR. 68 VAR. 77 VAR. 86
Estabilidad	Evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma.	Organización	Importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares	VAR. 6 VAR. 15 VAR. 24 VAR. 33 VAR. 42 VAR. 51 VAR. 60 VAR. 69 VAR. 78 VAR. 87
		Claridad	Importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento. Grado en que el profesor es coherente con esa normativa e incumplimientos.	VAR. 7 VAR. 16 VAR. 25 VAR. 34 VAR. 43 VAR. 52 VAR. 61 VAR. 70 VAR. 79 VAR. 88
		Control	Grado en que el profesor es estricto	VAR. 8 VAR. 17

Dimensión	Definición	Subescala	Definición	Ítem
			en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores. (Se tiene en cuenta también la complejidad de las normas y la dificultad para seguirlas).	VAR. 26 VAR. 35 VAR. 44 VAR. 53 VAR. 62 VAR. 71 VAR. 80 VAR. 89
Cambio	Evalúa el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase.	Innovación		VAR. 9 VAR. 18 VAR. 27 VAR. 36 VAR. 45 VAR. 54 VAR. 63 VAR. 72 VAR. 81 VAR. 90

Fuente: Márquez (2004) y Pérez (2007).

Por otra parte, se conoce que el aprendizaje se construye principalmente en los espacios intersubjetivos, es decir, en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto de aprendizaje. Por lo tanto, “no depende únicamente de las características intrapersonales del alumno o del profesor o del contenido a enseñar, sino que está determinado por factores como el tipo de transacciones que mantienen los agentes personales (profesor-alumno)” (Cornejo y Redondo, 2001, p. 2).

El proceso de enseñanza-aprendizaje entonces, para ser exitoso, debiera tender a producir satisfacción y a favorecer los aspectos personales, motivacionales y actitudinales de las personas involucradas en el proceso.

Se puede afirmar que estos procesos o factores interpersonales de los que se hablan se expresan en varios niveles al interior de la institución escolar, por lo menos en tres:

Tabla 3. Proceso de aprendizaje por niveles

Nivel organizativo o institucional	Nivel de aula	Nivel intrapersonal
<p>Tiene que ver con el clima institucional y se relaciona con elementos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estilos de gestión.</li> <li>• Las normas de convivencia.</li> <li>• La participación de la comunidad educativa.</li> </ul>	<p>Tiene que ver con el «clima de aula» o ambiente de aprendizaje y se relaciona con elementos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones profesor alumno.</li> <li>• Metodologías de enseñanza.</li> <li>• Relaciones entre pares</li> </ul>	<p>Tiene que ver con las creencias y atribuciones personales y se relaciona con elementos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconcepto de alumnos y profesores.</li> <li>• Creencias y motivaciones personales.</li> <li>• Expectativas sobre los otros.</li> </ul>

Fuente: Cornejo y Redondo (2001).

Elaborado por: Autora

#### 1.1.4 Factores asociados al clima social escolar

Diversos estudios, realizados en diferentes contextos y con distintos 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. Por otra parte, varios autores señalan una relación significativa entre la percepción del clima social escolar y el *desarrollo emocional y social* de alumnos y profesores (Cornejo y Redondo, 2001).

Además, Arón y Milicic (1999) afirman que los factores que se relacionan con un clima social positivo en el aula son: un ambiente físico apropiado, actividades variadas y entretenidas, comunicación respetuosa entre profesores y alumnos/alumnas, capacidad de escucharse unos a otros, capacidad de valorarse mutuamente.

Relacionado con lo anterior, 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 (Cornejo y Redondo, 2001).

Pérez (citado por Santos, 2012), afirma que el clima escolar de calidad tiene múltiples impactos en todos los agentes involucrados en el acto educativo: en los educandos, los docentes y en la institución educativa. A la vez, el clima escolar apropiado tiene efectos en forma indirecta sobre la familia y la sociedad a través de la interacción de los miembros de la institución en sus espacios de convivencia.

De acuerdo con el autor se tiene el siguiente esquema de impacto de una cultura cultural institucional democrática y un clima escolar de confianza:

Tabla 4. Elementos de incidencia de una cultura cultural institucional democrática y un clima escolar de confianza

En los educandos	En los docentes	En la institución
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación por aprender.</li> <li>• Incremento de la autoconfianza.</li> <li>• Mejor actitud en el aula y en el entorno escolar.</li> <li>• Mejor logro escolar.</li> <li>• Aprendizaje efectivo de valores y cultura democrática.</li> <li>• Disminución de conflicto (manoteo).</li> <li>• Disminución de deserción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De la enseñanza al diseño de ambientes de aprendizaje.</li> <li>• Mayor motivación laboral.</li> <li>• Recuperación de autoridad.</li> <li>• Mejor salud.</li> <li>• Aprendizaje de cultura democrática.</li> <li>• Mayor desarrollo profesional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación transversal en convivencia.</li> <li>• Disminución de conflictos</li> <li>• Cumplimiento de la función cultural.</li> <li>• Modelo de organización social.</li> <li>• Mayor reputación.</li> <li>• Mayor equidad en distribución de aprendizaje.</li> </ul>

Fuente: Pérez (citado por Santos, 2012, p. 23)

Carrasco y Trianes (2010) por su parte ponen de manifiesto la importancia que tiene la violencia cotidiana sufrida en los resultados de adaptación o inadaptación escolar y social, en alumnado que está en segundo ciclo de Educación Primaria. El comportamiento prosocial juega un importante papel para predecir buenos resultados en el ámbito académico.

Para corroborar la información Mena y Valdés (2008) afirman que diferentes investigaciones se han referido a factores que influyen sobre las percepciones de los estudiantes al interior del aula, entre los cuales se tiene a:

- Aspectos estructurales de la clase

- *Percepción de metodologías educativas y relevancia de lo que se aprende:* la secuencia, fluidez, ritmo de la clase, junto con la creatividad, coherencia y sentido con que se construyan las clases, entre otros factores referentes a la organización de ellas, ciertamente afectarán el Clima de Aula.
- Aspectos relacionales al interior del grupo de aula
  - *Percepción y expectativas del profesor en referencia a sus estudiantes:* el Clima de Aula se verá influido por las *percepciones* que tenga el docente respecto a las capacidades, actitudes y comportamientos que presentan los alumnos.
  - Percepción del profesor sobre sí mismo: un profesor que confía en sus capacidades, en su posibilidad de hacer frente a las dificultades que el curso le presente, que disfruta de su rol y siente que puede desarrollarse personalmente en su quehacer, puede impactar favorablemente el Clima de Aula.
  - Percepción y expectativas de los alumnos en relación con el profesor: las descripciones y valoraciones que los estudiantes hacen acerca de las habilidades, destrezas, carisma, nivel de conocimiento del docente.
  - Percepción de los estudiantes sobre sí mismos: las definiciones que construyan sobre sus capacidades, actitudes y comportamiento, y sobre su interacción con los demás en el contexto, también afectará el Clima de Aula favoreciendo u obstaculizando el aprendizaje.
  - *Percepción de la relación profesor-alumno:* en un Clima Social positivo la relación profesor-alumno se caracteriza por un alto grado de respeto, apoyo, cuidado, calidez, confianza y responsabilidad. Una relación como ésta aumenta el sentido de pertenencia a la escuela y la autoestima de los estudiantes.

Además, existen diversas acciones orientadas hacia la promoción del clima escolar basadas en las posibles debilidades que se pudieran presentar en los factores y aspectos antes señalados, las acciones que son más frecuentemente mencionadas son las siguientes:

Tabla 5. Acciones para la promoción del clima escolar

<b>Área intencionada</b>	<b>Acciones desarrolladas</b>
Relación entre director y profesores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar disponible para atender las inquietudes de los docentes.</li> <li>• Atender el rumor del malestar docente informándose con distintos actores y develándolo en espacios colectivos.</li> <li>• Evaluar el grado de satisfacción de los docentes e incorporar sus inquietudes en el quehacer directivo.</li> </ul>

Área intencionada	Acciones desarrolladas
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abrir espacios para que los docentes colaboren y hagan sus propuestas de mejoramiento.</li> <li>• Transmitir valores personales y visión de relaciones humanas.</li> </ul>
Relaciones entre profesores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar espacios de encuentro social cotidiano: desayunos, celebraciones, tiempo de recreo, entre otros.</li> <li>• Promover el trabajo en equipo y apoyo mutuo.</li> <li>• Conciliar posiciones y promover la unión pese a las diferencias.</li> <li>• Solicitar ayuda a profesionales externos a la escuela para fortalecer relaciones.</li> </ul>
Relación con los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de actividades y talleres de interés de los alumnos.</li> <li>• Asistirlos en la solución de sus dificultades con los pares.</li> <li>• Dialogar colectiva e individualmente para poder conocerlos e intencionar ciertos valores.</li> <li>• Intervenir en problemas disciplinarios.</li> </ul>
Relación con los apoderados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar encuentros masivos de carácter recreativo.</li> <li>• Desarrollo de escuelas para padres y talleres de su interés.</li> </ul>
Organización de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regular quehacer de las personas a través de creación de reglamentos internos y manual de convivencia.</li> <li>• Mantener la infraestructura en buen estado y mejorar los ambientes de modo que sean gratos.</li> <li>• Definir la modalidad para la atención de apoderados.</li> <li>• Sacar del establecimiento a docentes que generan dificultades sistemáticas en el tiempo.</li> </ul>

Fuente: Guzmán (2010)

### 1.1.5 El proceso de enseñanza aprendizaje: delimitación conceptual

El proceso de enseñanza tiene como principal objetivo establecer y/o arreglar los ambientes en los cuales los estudiantes pueden interactuar y estudiar como aprender. Un modelo de enseñanza es una descripción del ambiente de aprendizaje. Las descripciones tienen varios

usos, ya que van desde la planeación curricular, cursos, unidades y lecciones hasta el diseño de material instruccional. Así mismo, los modelos proveen herramientas de aprendizaje a los estudiantes (Joyce y Well, 1966, citado por Díaz, 2003).

Enseñar correctamente es crear condiciones para producir conocimiento nuevo, entonces el que enseña aprende, y también, quien aprende enseña. Enseñar no existe sin aprender (Wompner, 2008).

La enseñanza juega un rol muy importante porque es aquella que deja su huella en el individuo, ya que es un reflejo de la realidad objetiva, en forma de conocimiento, habilidades y capacidades. La enseñanza va de la mano con el aprendizaje, estos aspectos integran el proceso de enseñanza aprendizaje y conforman una unidad entre la función orientadora del maestro o profesor y la actividad del educando.

Por su parte, el aprendizaje es un proceso de apropiación de conocimientos; es un proceso de cambio y transformación en la mente y la conducta de la persona, ocurre en forma gradual y progresiva a través de diferentes funciones internas en los cerebros reptiliano (instintos), límbico (emocional) y racional (pensamiento, habilidades, razonamiento, procesos superiores, etc.) (Durán, 2010). De hecho, las teorías sobre el aprendizaje tratan de explicar los procesos internos cuando aprendemos, por ejemplo, la adquisición de habilidades intelectuales, la adquisición de información o conceptos, las estrategias cognoscitivas, destrezas motoras o actitudes.

Es importante, considerar el aprendizaje como proceso cognitivo -ocurre en el sistema nervioso- y como proceso bioquímico –sucede en las neuronas a través de un impulso electroquímico- pues ofrece al educador un enfoque para explicar cómo aprenden los alumnos. La tarea del educador radica en maximizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual, es imprescindible, integrar otros elementos referenciales para asegurar una práctica acorde a las características y necesidades de los alumnos, sobre todo, cuando se pretende desarrollar competencias para la vida y el aprendizaje permanente, en una población diversa, incluyendo alumnos con necesidades educativas especiales o con discapacidad (Durán, 2010).

Sin embargo, no se puede desconocer, tal lo señala Blanco (2008), que la sociedad ha delegado en la escuela la formación del futuro ciudadano esencial en diferentes etapas del desarrollo. Por ello, los aprendizajes escolares representan una fuente de desarrollo para los alumnos, pues a la vez que promueven su socialización como miembros de una sociedad y una cultura, posibilitan un desarrollo personal.

### 1.1.5.1 Modelos de enseñanza

- **Modelo pedagógico tradicional:** El Modelo de transmisión o perspectiva tradicional, concibe la enseñanza como un verdadero arte y al profesor/a como un artesano, donde su función es explicar claramente y exponer de manera progresiva sus conocimientos, enfocándose de manera central en el aprendizaje del alumno; el alumno es visto como una página en blanco, un mármol al que hay que modelar, un vaso vacío o una alcancía que hay que llenar. El alumno es el centro de la atención en la educación tradicional (Aguirre, 2003). Este Modelo concibe la enseñanza como una actividad artesanal y al profesor como un artesano cuya función es explicar claramente y exponer el conocimiento a los estudiantes de manera progresiva (Gómez y Polanía, 2008).
- **Modelo pedagógico conductista:** es un sistema formal que busca interrelacionar los agentes básicos de la comunidad educativa con el conocimiento científico para conservarlo, innovarlo, producirlo o recrearlo dentro de un contexto social, histórico, geográfico y culturalmente determinado (Mejía, 2014). El modelo conductista considera que la función de la escuela es la de transmitir saberes aceptados socialmente, pero en este modelo el aprendizaje es el resultado de cambios más o menos permanentes de conducta. Como consecuencia, el aprendizaje puede ser modificado por las condiciones del medio ambiente (Gómez y Polanía, 2008).
- **Modelo pedagógico romántico:** En este modelo, el desarrollo natural del niño se convierte en la meta y a la vez en el método de la educación. Plantea que lo más importante para el desarrollo del niño es el interior, y esta interioridad se convierte en su eje central, en la meta y a la vez en el método de la educación (Gómez y Polanía, 2008). Según Flórez (1994), éste modelo busca desarrollar la máxima autenticidad y libertad individual del estudiante en procura de su desarrollo natural, espontáneo y libre. Los contenidos no están elaborados previamente, sino que se desarrollan en la medida en que el alumno los solicite.
- **Modelo pedagógico cognitivo:** en este modelo los procesos educativos tienen como propósito formar un hombre y una mujer autónomos y conscientes de su papel activo en la transformación de la sociedad. De igual forma, en este modelo se pretende potenciar en los estudiantes una personalidad autónoma, a través de la reflexión, la crítica y la creación, dirigidas hacia la modificación de las condiciones de su devenir político, ideológico y social (Peralta y Monterroza, 2009). El modelo plantea que la educación debe buscar que cada individuo acceda progresiva y secuencialmente a una etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares de cada uno, lo cual a su vez se constituye en su meta educativa (Gómez y Polanía, 2008).

Desde estos modelos de enseñanza integrados, es posible que se visualice al profesor tomando decisiones, mientras reflexiona en la acción, sobre la manera de abordar las diversas interacciones que ha de gestionar, organizándose al conocer la manera de motivar a sus alumnos, tomando en cuenta no sólo los medios informáticos de que dispone sino sus diferencias individuales.

#### **1.1.5.2 Modelos de aprendizaje**

- **Modelo conductivo:** El conductismo iguala al aprendizaje con los cambios en la conducta observable, bien sea respecto a la forma o a la frecuencia de esas conductas. El aprendizaje se logra cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada a continuación de la presentación de un estímulo ambiental específico. El conductismo focaliza en la importancia de las consecuencias de estas conductas y mantiene que las respuestas a las que se les sigue con un refuerzo tienen mayor probabilidad de volver a sucederse en el futuro (Ertmer y Newby, 1993).
- **Modelo cognitivo:** El enfoque cognitivo supone que los objetivos de una secuencia de enseñanza se hallan definidos por los contenidos que se aprenderán y por el nivel de aprendizaje que se pretende lograr. Por otra parte, las habilidades cognitivas a desarrollar siempre se encuentran en vinculación directa con un contenido específico (Vergés, 2006).
- **Modelo constructivo:** El constructivismo es una teoría que equipara al aprendizaje con la creación de significados a partir de experiencias. Aun cuando el constructivismo se considera una rama del cognitivismo (ambas teorías conciben el aprendizaje como una actividad mental), se diferencia de las teorías cognitivas tradicionales en varias formas (Ertmer y Newby, 1993). La actividad constructiva del alumno aparece como un elemento mediador de gran importancia entre la conducta del profesor y los resultados del aprendizaje (Doménech, 3008).

Los enfoques de aprendizaje están más vinculados a motivos y estrategias específicas y situacionales que a la personalidad. Los enfoques abarcan la intención del estudiante al aprender y cómo aprende (proceso), que no depende de los atributos personales sino de la percepción que éste tiene del contexto o situación particular (López y López, 2013).

#### **1.1.6 La propuesta metodológica como estrategia de intervención para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje**

La metodología pedagógico – didáctica para la formación en competencias, depende principalmente, de la manera en cómo éstas sean conceptualizadas; así vemos que la forma de enseñar y aprender competencias se centra en el desarrollo de ciertas en particular,

además de en el aula y en contextos extra áulicos (sitios de trabajo) con un enfoque claramente definido.

Espinosa, López, Tapia, Mercado y Velasco (2010) realizan una síntesis del análisis evolutivo de las metodologías pedagógicas – didácticas para la formación en competencias.

Tabla 6. Análisis evolutivo de las Metodologías Pedagógico – Didácticas para la Formación en Competencias

AUTOR(S)	CONCEPTO DE COMPETENCIA	ENFOQUE TEÓRICO	METODOLÓGICO	DE LA EVALUACIÓN
CRAUFORD DG. et. al. La educación basada en competencias (1996).	La educación basada en competencias (EBC) se concibe como un enfoque sistemático del desarrollo y la capacitación. Competencia laboral.	Conductista. Programas por objetivos. El centro del sistema educativo es el educando, no solo sus objetivos de aprendizaje sino también su función en el proceso formativo.	Basado en la práctica. Se centra en la aplicación de los conocimientos más que en la adquisición de los mismos. Toma en cuenta habilidades, conocimientos y actitudes inherentes a una competencia.	Evalúa los logros mediante una demostración del desempeño.
KOLINGER N. Formación profesional y técnica por competencias (1996).	Conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea.	Conductista. Los programas toman en cuenta las competencias por adquirir, los objetivos de formación transferibles, los criterios de admisibilidad en el mercado de trabajo, estrategias y medios pedagógicos, etc.	Adquisición de competencias que se refieren a una experiencia práctica y a un comportamiento (conducta) y en base a ellos, los conocimientos necesarios para lograrlos; incluyendo, además, competencias que exigen conocimientos más complejos (capacidad de analizar y resolver problemas y alternativas de solución ante dichos problemas).	Se basa en el concepto de competencia profesional. Evaluación de lo aprendido en función de las normas y condiciones definidas por el mercado de trabajo. Evaluación de la experiencia práctica (desempeños) en función de la competencia adquirida.

AUTOR(S)	CONCEPTO DE COMPETENCIA	ENFOQUE TEÓRICO	METODOLÓGICO	DE LA EVALUACIÓN
ROY BOFFY. Competencia ocupacional y aprendizaje basado en el trabajo (1990).	Competencia laboral. Está constituida por tres componentes interrelacionados: -Las habilidades requeridas para llevar a cabo las tareas (habilidades de la tarea). -Las requeridas para manejar la relación entre las tareas (habilidades de la administración de las tareas). -Las necesarias para el manejo del clima laboral.	Programas por objetivos. Conductista. Aprendizaje basado en el trabajo y para el trabajo. Con base en necesidades de aprendizaje individuales. .... “que es lo que una persona necesita para ser capaz de hacer con el fin de desempeñarse efectivamente en el papel laboral”	Boffy no propone un método de enseñanza aprendizaje particular. Él dice: “lo importante consiste en identificar las necesidades de aprendizaje dentro del papel laboral y después diseñar los programas de capacitación adecuados para satisfacerlas, tomando en cuenta los estilos y preferencias individuales.	Consiste en medir la evidencia de los logros de las competencias, contra los criterios de desempeño explícitos. La demostración de la competencia para las normas establecidas es la evidencia de que el aprendizaje ha sido efectivo.
GONCZI A. (1994). Perspectivas internacionales sobre la educación basada en competencia.	Compleja estructura de atributos (conocimientos, actitudes y habilidades) necesarias para el desempeño competente de una ocupación.	-Basada en tarea o concepción conductista. -Que se centra en los atributos generales del profesional, esenciales para su desempeño efectivo. -Integrado holístico (vincula atributos con contexto).	“No existe un acuerdo universal acerca de lo que son la educación y capacitación basadas en competencias”.	Modelo de evaluación integrado, holístico, basado en desempeños y en juicios.
GONCZI A. (2002). Enseñanza y aprendizaje de las	Adopta un enfoque relacional de la competencia, en donde liga los atributos de los	... “el aprendizaje real solo tiene lugar en y a través de la acción” con actividades	Basado en la práctica profesional. Gonczi dice: .... “mi propuesta sería por una combinación de	Modelo holístico, integrado de evaluación, basado en constructos más que en tareas.

AUTOR(S)	CONCEPTO DE COMPETENCIA	ENFOQUE TEÓRICO	METODOLÓGICO	DE LA EVALUACIÓN
competencias clave.	educandos con las demandas, tareas y actividades individuales. La realización de tareas y actividades derivan en capacidades más complejas (razonar, hacer juicios, resolver problemas, etc.).	complejas y con situaciones complejas.	enseñanzas-aprendizajes y contextos, en donde la mayoría de la capacitación sea tomada en el lugar de trabajo (fuera de las aulas) y en donde las experiencias de aprendizaje fueran diseñadas tanto por los profesionales del trabajo, como por los académicos universitarios, para proveer a los estudiantes de apoyo a través de entrenamiento, tutorías y provisión de conocimientos".	

AUTOR(S)	CONCEPTO DE COMPETENCIA	ENFOQUE TEÓRICO	METODOLÓGICO	DE LA EVALUACIÓN
<p>MIKLOS TOMAS. Propuesta alternativa de formación de formadores para la formación basada en competencias.</p>	<p>Competencia laboral, vista como la concreción de expectativas de desempeño en términos de atributos, conocimientos, habilidades y destrezas que se requieren de toda persona de manera particular en el campo laboral.</p>	<p>-Concreción de expectativas de desempeño en términos de atributos (conocimientos, destrezas). -Aprovecha y fomenta la capacidad pensante y reflexiva del individuo, así como su capacidad creativa, innovadora, solución de problemas y aprehensión de la realidad. Se toma al desempeño como un medio para aprender.</p>	<p>Pedagogía de la pregunta, con tres ejes de formación: - Formación en alternancia1* (situaciones de trabajo, educación, capacitación). - Emergencia de competencias (laborales). - Aprendizaje por reflexión sobre las disfunciones o imprevistos. Basada en el desempeño y la reflexión.</p>	<p>Integrada al proceso formativo con fines al aprendizaje.</p>

AUTOR(S)	COMCEPTO DE COMPETENCIA	ENFOQUE TEÓRICO	METODOLÓGICO	DE LA EVALUACIÓN
Programa de desarrollo curricular por competencias profesionales del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.	Competencia profesional Integrada definida como: "una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de acciones profesionales, donde se ponen en juego juicios de valor ante determinada situación.	Enfoque holístico y construccionista social.	Formación del educando en base a un currículo integrado, con aprendizajes que toman como eje de formación los principios básicos de: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser y, procesos de aprendizaje centrados en el alumno, con una perspectiva dinámica, en donde la construcción de la realidad objetiva se desarrolla por la acción humana en interacción con su entorno.	Evaluación integral por evidencias y productos del aprendizaje como: capacidad de analizar y resolver problemas de la realidad, la evaluación de habilidades y destrezas básicas para el trabajo profesional, la reflexión crítica de su práctica, la evaluación de actitudes y valores.

Fuente: Espinosa, López, Tapia, Mercado y Velasco (2010)

En síntesis, la educación por competencias permite la formación de individuos capaces para actuar en forma diestra ante diferentes contextos, tener la capacidad de transferir esas competencias a situaciones nuevas, la capacidad de resolver dificultades y ser propositivos, la capacidad de entender la condición de cambio inherente a los campos profesionales, su inestabilidad y su continua modificación. La educación por competencias implica formar individuos comprometidos y competentes para realizar una actividad personal, laboral y profesional, que sea socialmente útil.

### **1.2 Comunicación pedagógica como estrategia de intervención para mejorar el clima de aula**

Actualmente la sociedad se encuentra inmersa en un mundo globalizado, motivo por el cual cada día es más importante conocer lo que ocurre en nuestro entorno, para ello es necesario *comunicarnos*, entendernos y mantener contacto con nuestros semejantes. En este sentido, Vargas, Fernández y Bauza (2016) afirman que comunicarse es un proceso inevitable del ser humano, cada técnica empleada con el fin de intercambiar ideas tiene un campo de aplicación

muy variado: entre los que figuran el personal, social, profesional, político, científico, en fin, sea cual sea el momento, el lugar o la circunstancia.

### **1.2.1 Comunicación pedagógica: delimitación conceptual**

Algunos autores han analizado la comunicación pedagógica como un proceso de interacción sociopsicológica del maestro con los estudiantes dirigida al desarrollo de la personalidad de estos últimos (Márquez, 1999).

Por tanto, como lo señala Valverde (2009) uno de los objetos de la educación es el de aprender a pensar, aprender a comunicarse y aprender a participar desde esta perspectiva; por ende, en la educación la comunicación humana es un proceso dinámico resultado de la interacción entre dos o más protagonistas inmersos en un contexto sociocultural, siendo de esta manera el acto comunicativo humano un intercambio de valores, hábitos, habilidades y contenidos temáticos entre individuos autónomos constructores de conocimiento.

Otros la consideran como una variante peculiar de la comunicación interpersonal que establece el maestro con los alumnos, padres y otras personas

Sobre el proceso de comunicación en sí, emisores y receptores intercambian sus roles alternativamente, originando lo que en el idioma comunicacional se denomina feedback o realimentación de contenido y reside en que la respuesta del primer receptor se constituye en agente modificador de la nueva emisión del emisor original (Córica, s.f).

La comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno desempeña un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el diálogo como forma de comunicación aporta a la transmisión, la transferencia y la construcción del conocimiento y a la formación de una persona autónoma e independiente (Granja, 2013).

Por lo tanto, el proceso de la comunicación pedagógico se centra en la transmisión de conocimientos por el o la docente y en los esfuerzos realizados por los y las estudiantes para acumular esos conocimientos, considerados pertenecientes a una realidad objetiva. La comunicación, entonces, no es un proceso dinámico, sino el control de conductas y antes de ser negociador de significados, el comunicador docente es el guía del proceso hacia un propósito fijo (Valverde, 2009).

#### ***Enfoque comunicativo conductista***

Este enfoque es considerado el modelo tradicional dado que reúne el poder, la autoridad y las decisiones en el o la docente, quien enseña o rige el aprendizaje, evalúa los estudiantes. Por

otra parte, el grupo de estudiantes es considerado como receptores pasivos. La labor educativa en el aula es una actividad para estructurar y equilibrar mentes en cuanto a tareas, en las cuales el comportamiento pueda ser observado, medido y evaluado directamente.

Es así como Calderón (2001) señala que la comunicación es inherente al ser humano e indispensable para que se realice el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, las ideas constituyen el inicio de la comunicación, surgen diversos ambientes, culturas, contextos sociales o educativos, llamados fuentes.

De acuerdo con lo anterior, se propone determinados elementos básicos en este tipo de comunicación, tales como: el mensaje por transmitir, las emociones, el ambiente social y cultural del emisor y receptor, el perfil docente, el perfil estudiantil, en efecto, los elementos externos e internos del individuo. Por ende, este modelo, supone a la fuente como productora de un estímulo, el cual recibirá respuesta del receptor.

Es por ello que Parra (2010) afirma que el docente se establece en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento y su función fundamental es la de orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proveerá una ayuda pedagógica ajustada a sus competencias.

Los fundamentos epistemológicos más significativos de este enfoque son:

- El origen del conocimiento está en la experiencia.
- El conocimiento, objeto de aprendizaje, es una copia o reflejo de la realidad que observa y que se acumula en la mente de las personas por meros mecanismos asociativos entre los estímulos y las respuestas.
- El estudiante o sujeto que aprende se conceptualiza como un receptor pasivo de las influencias externas, como una tabla rasa o un libro en blanco en el cual se escribe la experiencia.
- El conocimiento se imprime en la mente en calidad de aprendizaje sin ninguna organización estructural.
- El aprendizaje está condicionado exclusivamente por el mayor o menor grado del estímulo que ofrece el ambiente o entorno, los cuales provocan una respuesta en el sujeto que aprende (Picado, 2006, p. 27).

De lo anterior se destaca que los aprendizajes son el producto de las diversas interacciones de los individuos con su entorno, son todas estas experiencias las que se transforman en conocimiento. Mediante esta relación el docente transmite el conocimiento como contenido

elaborado a un alumnado receptivo, quien deberá demostrar su capacidad de retener y utilizar adecuadamente los contenidos adquiridos.

### ***Enfoque dialéctico hermenéutico***

Este enfoque plantea una perspectiva dinámica de la comunicación humana, cuyo propósito es la construcción de significados compartidos entre docente y estudiante (Valverde, 2009).

Al respecto, Picado (citado por Valverde, 2009) señala que mediante el acto comunicativo el estudiante va desarrollando su propia personalidad, dando forma a su aprendizaje, en el cual los resultados o efectos de la comunicación forjan la construcción y reconstrucción del conocimiento.

La relación comunicativa comprende:

- Concebir al emisor y el receptor como sujetos, y no como objetos que interactúan.
- Un enriquecimiento mutuo y una mutua progresión. Así, el educador es también un aprendiz.
- Un auto equilibrio, en el que educador y educando aumentan su realidad.
- Relación con un mismo, con el otro y con los otros. Por lo tanto, la comunicación es intrapersonal e interpersonal.
- Reconocer al otro como otro yo, a quien hay que respetar y con quien se mantiene una comunicación interpersonal (Picado, 2006, p. 28).

El enfoque dialéctico-hermenéutico tiene una visión de docente, del alumno y de la alumna y del acto educativo diferente a la tradicional.

La realidad de cada alumno no es similar entre sí, ni frente a modelos preestablecidos. El perfil de cada uno se irá concretando conforme progresa el proceso, serán agentes activos en el desarrollo de sus capacidades de aprender a aprender, por lo cual desarrollarán un perfil como el que se presenta a continuación:

- Constructores de conocimiento significativo.
- Capaces de decidir la dirección de su propio aprendizaje.
- Tienen experiencias personales de aprendizaje.
- Interactúan con su entorno social.
- Preparados para transformar situaciones determinadas.
- Autónomos, creativos y activos (Valverde, 2009).

Como lo señala Keil (2011) en síntesis la comunicación pedagógica se caracteriza por una relación terapéutica entre docente y estudiante convirtiéndose en un auténtico encuentro entre seres humanos que luchan por la misma causa: la optimización de los aprendizajes. Si la relación es adecuada, el trabajo del docente es realizado más eficientemente y las situaciones son desarrolladas favorablemente.

### **1.2.2 Elementos y requisitos de la comunicación pedagógica**

De acuerdo con Teixidó (1999), desde la perspectiva clásica, los elementos que intervienen en el proceso de comunicación son seis: el emisor, receptor, el mensaje, el código, el canal y el contexto. Cada uno de estos elementos se describen de la siguiente manera:

- *Emisor*: elemento que pone en marcha el proceso, generando o enviando un mensaje. La función propia del emisor es la expresiva.
- *Mensaje*: es lo que se transmite. La función asociada es la poética.
- *Receptor*: es quien recibe el mensaje, en donde su función es conativa.
- *Código*: determinado por los elementos escritos, orales o gestuales que son comprensibles por las personas que participan en el proceso.
- *Canal*: medio a través del cual se produce la comunicación, entendiéndose como el soporte físico del mensaje.
- *Contexto*: tiene en cuenta las condiciones en las que se desarrolla la comunicación: espacio físico, tiempo, circunstancias socioculturales entre otras.

Para que este proceso de comunicación sea eficiente, y cumpla con su fin último (es decir el logro de objetivos educativos) la comunicación debe tener ciertos requisitos, clasificados como "funcionales" por Murga Menoyo (citado en Córlica, s.f), tal como se describen a continuación:

- *Motivadora*: El docente debe transmitir estímulos que permitan captar y conservar la atención del alumno, ya sea por una necesidad o por la satisfacción de ella. Debe crear en el alumno la disponibilidad para aprender.
- *Persuasiva*: Debe alcanzar su objetivo en función de los objetivos y las metas. Los procedimientos y actitudes deben verse modificados de acuerdo a lo previsto.
- *Estructurante*: debe ser capaz de orientar, facilitar y promover la construcción personal del educando. Es importante entonces que la comunicación sea estructurante, ayudando no sólo a identificar la estructura jerárquica en la que se inscribe el conocimiento que se transmite, sino también su relación con los organizadores previos de la estructura cognoscitiva de los discentes.

- *Adaptativa*: Esta característica es la que tiende a propiciar la interacción del discente con el medio en el que éste se desenvuelve, a través del mejoramiento del repertorio de conductas del sujeto.
- *Generalizadora*: debe tener la capacidad para estimular a nuevas interconexiones o relaciones que permitan la aplicación del conocimiento adquirido a circunstancias análogas.
- *Facilitadora de la Intelligibilidad*: Esta meta se consigue cuando se logra "adaptar la información a las circunstancias que posibilitan su captación por el sujeto". El ritmo de la comunicación de contenidos debe estar adecuado al quien lo recibe tanto en volumen como en nivel y frecuencia. (p. 8)

La integración adecuada de los elementos y requisitos antes señalados garantizan un proceso de enseñanza – aprendizaje eficiente al interno de las aulas y en marco general en las instituciones educativas.

### **1.2.3 La mejora de la comunicación en las aulas de clase.**

De lo antes expuesto, Teixidó (1999) señala que las estrategias comunicantes tienen que trascender para favorecer la integración y el crecimiento de las personas en base a su compromiso en un proyecto en común, el trabajo en equipo, la circulación de la información clara y precisa la participación en la gestión institucional educativa.

En este sentido existen dos elementos fundamentales que deben ser tomados en cuenta: i) la organización del proceso de comunicación, para que uno reciba la información necesaria a través de un canal establecido; y, ii) las personas y, en consecuencia, su competencia para comunicarse unos con los otros.

Por ello es importante destacar que en las escuelas debe analizarse los factores de eficacia de la misma, integrados a las dimensiones “racional”, “natural” y “abierto” de la organización escolar (Blanco, 2008). Para ello se parte del aula como núcleo donde ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde las oportunidades de aprendizaje y el clima de aula son los dos factores básicos por considerar. El siguiente nivel es el de la escuela, donde los principales componentes son la gestión y el clima escolar. En la periferia organizacional se encuentran los recursos materiales y humanos, desde la infraestructura hasta la capacitación docente. Finalmente, se incorporan cuatro dimensiones del entorno, tal como se detalla en el siguiente gráfico:

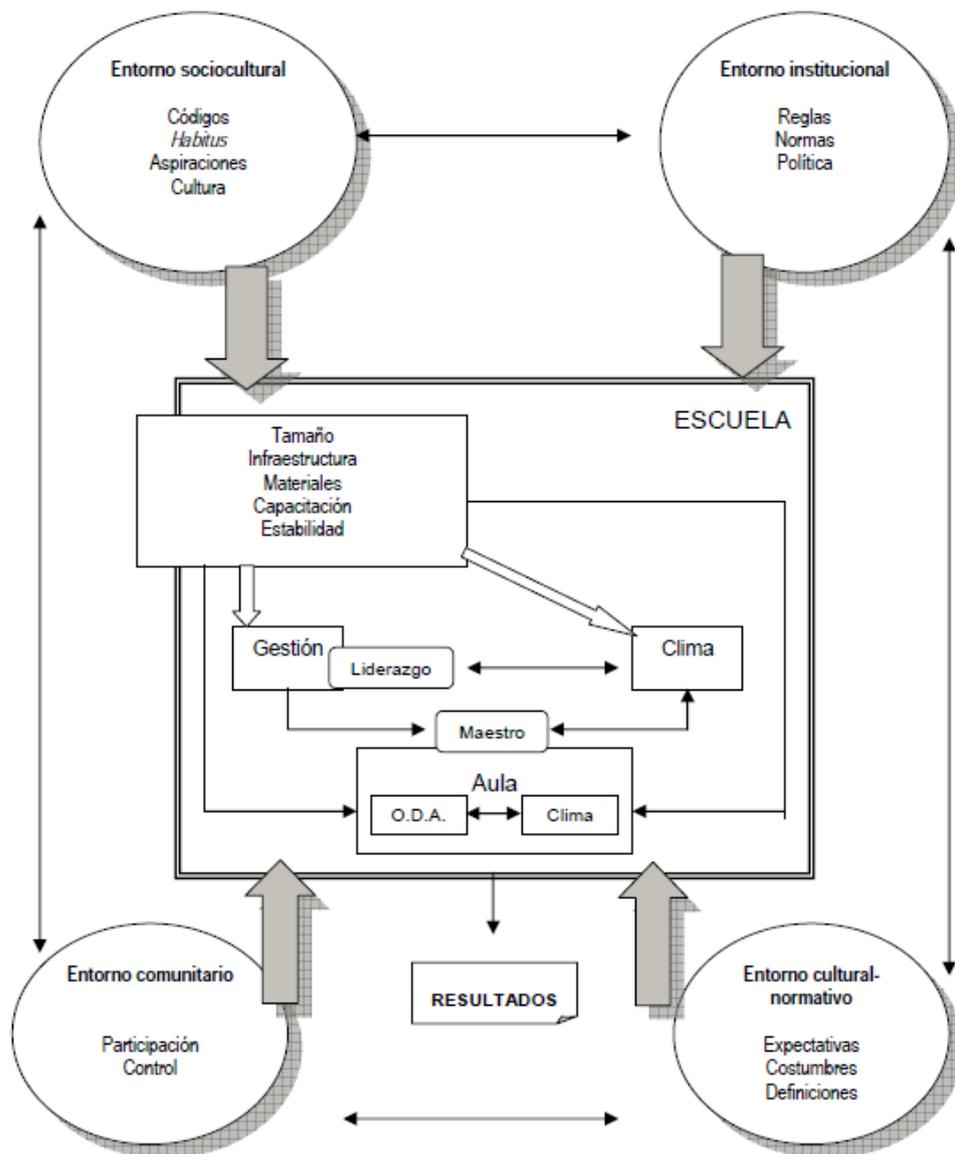


Gráfico 1: Esquema analítico de factores de eficacia a nivel de escuela.

Fuente: Blanco (2008)

Elaborado por: Blanco (2008)

Por tanto, es importante analizar la integralidad de los elementos que permitan fortalecer la comunicación pedagógica en pro de potenciar ambientes educativos favorables que ayuden a un correcto desempeño del alumno, la obtención de un rendimiento académico adecuado y sobretodo una interacción eficiente entre docente y estudiante.

## **CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO**

## 2.1 Población

### 2.1.1 Características del centro educativo

El centro educativo en el cual se realizó la investigación se denomina “Unidad Educativa Dr. Manuel Agustín Cabrera Lozano”, el cual se encuentra en situado en la Provincia de Loja, cantón y ciudad del mismo nombre. La institución se constituye como un centro educativo fiscomisional y se encuentra ubicada en el área urbana de la ciudad.

Tabla 7. Área y tipo de centro educativo

Área		Tipo de centro educativo (Nro. Paralelos)									
		Fiscal		Fiscomisional		Municipal		Particular		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Urbano	Urbano	0	0,0%	3	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	100,0%
	Rural	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Total	0	0,0%	3	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	100,0%

Fuente: Cuestionario sociodemográfico para profesores (2017).

Elaborado por: Autora

Para la investigación se seleccionaron a todos los paralelos de 3er año de Bachillerato de Institución antes señalada dando un total de tres paralelos, los cuales están compuestos por 20, 24 y 30 estudiantes, tal como se señala en la siguiente tabla:

Tabla 8. Número de estudiantes por paralelo

Núm. Est. Aula	N	%
20	1	33,3
24	1	33,3
30	1	33,3
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Cuestionario sociodemográfico profesores (2017)

Elaborado por: Autora

### 2.1.2 Características de los profesores

Para la investigación se consideró a los docentes que se encontraban impartiendo la clase al momento que se realizó el levantamiento de información, dando un total de 3 docentes; de los cuales 2 son de sexo masculino y 1 de sexo femenino, y todos poseen un nivel de formación de licenciatura.

Tabla 9. Nivel de formación y sexo de los profesores

Nivel de estudios	Sexo Profesor				Total	
	Masculino		Femenino		N	%
	N	%	N	%		
Profesor	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Licenciado	2	66,7%	1	33,3%	3	100,0%
Magister	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

Doctor de tercer nivel	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Doctor PhD	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Total	2	66,7%	1	33,3%	3	100,0%

Fuente: Cuestionario sociodemográfico para profesores (2017)

Elaborado por: Autora

De igual manera, al ser consultados sobre su edad y años de experiencia docente, la información resultante es la siguiente:

Tabla 10. Edad y años de experiencia docente.

Edad profesor	Años experiencia	N	%
25	3	1	33,3
37	24	1	33,3
45	23	1	33,3
<b>Total</b>		3	100,0

Fuente: Cuestionario sociodemográfico para profesores (2017).

Elaborado por: Autora

### 2.1.3 Características de los estudiantes

Para la presente investigación, se pudo entrevistar a un total de 67 estudiantes, de los cuales el 47.8% son de sexo masculino mientras que el 52,2% son de sexo femenino. Asimismo, la mayoría se tienen entre 16, 17 y 18 años, según se indica en la tabla siguiente:

Tabla 11. Sexo y edad de los estudiantes.

Edad	Sexo				Total	
	Masculino		Femenino		N	%
	N	%	N	%		
16	12	17,9%	7	10,4%	19	28,4%
17	14	20,9%	15	22,4%	29	43,3%
18	5	7,5%	7	10,4%	12	17,9%
19	1	1,5%	4	6,0%	5	7,5%
20	0	0,0%	1	1,5%	1	1,5%
21	0	0,0%	1	1,5%	1	1,5%
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>47,8%</b>	<b>35</b>	<b>52,2%</b>	<b>67</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: Cuestionario sociodemográfico para estudiantes (2017).

Elaborado por: Autora

Por otra, la mayoría de estudiantes pertenecen a tipo de familia nuclear (conformada por padre, madre e hijo/s), seguido por los que pertenecen a la monoparental (conformada por uno de los dos padres y los hijos) y por último los que pertenecen al tipo de familia extensa (conformada por padres, hijos, abuelos, tíos y primos), según se detalla a continuación:

Tabla 12. Tipo de familia de los estudiantes

Tipo de familia	N	%
No contesta	1	1,5
Nuclear	45	67,2
Extensa	5	7,5
Monoparental	16	23,9

Total	67	100
-------	----	-----

Fuente: Cuestionario sociodemográfico para estudiantes (2017).

Elaborado por: Autora

De igual manera, en relación al nivel de educación de los padres de los estudiantes investigados y el hecho de si los mismo trabajan, se observa que en el caso de las madres existe casi una distribución equitativa entre las que si trabajan (52,2%) y las que no trabajan (47,8%). Además, la mitad de las madres de los estudiantes entrevistados poseen únicamente una educación primaria, seguido de quienes han cursado la secundaria (37,3%), en tanto que un porcentaje bajo de madres han asistido a la universidad (10,4%), tal como se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 13. Nivel de educación y estado laboral de las madres.

Nivel de estudio – madre	Trabaja - madre							
	No contesta		Si		No		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
No contesta	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Sin estudios	0	0,0%	0	0,0%	1	1,5%	1	1,5%
Primaria	0	0,0%	15	22,4%	19	28,4%	34	50,7%
Secundaria	0	0,0%	14	20,9%	11	16,4%	25	37,3%
Superior	0	0,0%	6	9,0%	1	1,5%	7	10,4%
Total	0	0,0%	35	52,2%	32	47,8%	67	100,0%

Fuente: Cuestionario sociodemográfico para estudiantes (2017).

Elaborado por: Autora

Por otra parte, en relación con los padres se observa que la mayoría de ellos trabajan (83,6%), además, la mitad han cursado la secundaria, seguido de quienes han asistido únicamente a la primaria (34,3%), mientras que un porcentaje bajo tienen estudios universitarios (11,9%).

Tabla 14. Nivel de educación y estado laboral de los padres.

Nivel de estudio - padre	Trabaja - padre							
	No contesta		Si		No		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
No contesta	2	3,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	3,0%
Sin estudios	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Primaria	2	3,0%	21	31,3%	0	0,0%	23	34,3%
Secundaria	0	0,0%	28	41,8%	6	9,0%	34	50,7%
Superior	0	0,0%	7	10,4%	1	1,5%	8	11,9%
Total	4	6,0%	56	83,6%	7	10,4%	67	100,0%

Fuente: Cuestionario sociodemográfico para estudiantes (2017).

Elaborado por: Autora

## **CAPÍTULO 3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

### 3.1 Clima de aula desde la percepción de estudiantes

Los resultados que se describen a continuación parten del objetivo propuesto en la presente investigación: “diagnosticar las percepciones de estudiantes y profesores con respecto del clima de aula en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Las puntuaciones brutas del clima escolar de aula obtenidas en la presente investigación fueron convertidas en puntuaciones estandarizadas, empleando para ello el baremo proporcionado por la versión española de la escala CES (Moos y Trickett, 1989).

#### 3.1.1 Dimensiones del clima desde la percepción de estudiantes

En relación con las diferentes dimensiones de la escala CES, se puede determinar para todos los casos que existen puntuaciones medias elevadas. De hecho, se observa que la dimensión *cambio* posee la media más alta (58,36), lo que indica que en las aulas investigadas existe un alto grado de diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase. En segundo orden, se encuentra *autorrealización* con una media de 56,46, lo que demostraría que en las aulas investigadas se concede un alto grado de importancia a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas. No obstante, la media de la *estabilidad* resulta ser la más baja (50,84), lo cual indica que se debería fortalecer las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma.

Tabla 15. Puntuaciones medias de las dimensiones del CES percibido por los estudiantes

Dimensiones del CES	Media	d.t
Relaciones ET	52,24	7,12
Autorrealización ET	56,46	5,59
Estabilidad ET	50,84	5,96
Cambio ET	58,36	8,41
CES estudiantes ET	54,47	4,80

Fuente: Cuestionario de clima social escolar (CES) “estudiantes” (R. H. Moos, B.S. Moos y E. J. Trickett)

“Unidad Educativa Dr. Manuel Agustín Cabrera Lozano”, (2017).

Elaboración: Autora

De igual forma, en cuanto a la percepción que tienen los estudiantes de manera global sobre el clima escolar, se puede observar que éste tiene una media de 54,47 con una desviación típica de 4.80, lo que en general evidencia un clima medianamente favorable en la institución sin dejar de lado el hecho de que se debe implementar estrategias que promuevan el fortalecimiento del mismo.

### 3.1.2 Sub-escalas del clima desde la percepción de estudiantes

En mismo contexto, analizando la percepción que tienen los estudiantes sobre las sub-escalas del clima escolar se puede observar que en la mayoría de casos existen puntuaciones altas, con excepción de la sub-escala *control* que posee una media de 45,33, lo que indica que los profesores no son estrictos en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores. La sub-escala *ayuda* también posee una media baja (50,07), lo que demuestra que existe un bajo grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas). Lo que determina que se debe plantear estrategias de mejora para los elementos analizados en estas subescalas,

Tabla 16. Puntuaciones medias de las sub-escalas del CES percibido por los estudiantes

Sub-escalas del CES	Media	d.t
Implicación ET	55,52	9,12
Afiliación ET	51,12	10,51
Ayuda ET	50,07	7,68
Tareas ET	56,16	8,44
Competitividad ET	56,75	7,97
Organización ET	55,72	9,12
Claridad ET	51,48	7,10
Control ET	45,33	7,98
Innovación ET	58,36	8,41
CES estudiantes ET	54,47	4,80

Fuente: Cuestionario de clima social escolar (CES) “estudiantes” (R. H. Moos, B.S. Moos y E. J. Trickett)

“Unidad Educativa Dr. Manuel Agustín Cabrera Lozano”, (2017).

Elaborado por: Autora

Ahora bien, analizando las medias altas se puede observar que la *innovación* se encuentra a la cabeza de la lista (58,36), lo que evidencia que en las aulas existe un alto grado en la diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase aspecto que contribuye a que los estudiantes sean innovadores al momento de desarrollar sus tareas académicas y consecuente sean propensos a obtener un rendimiento académico favorable. De igual manera, los resultados de *competitividad* muestran que existe un alto grado de esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas, a su vez los valores de *tareas* también demuestran que los estudiantes se preocupan por la terminación de las tareas programadas.

### 3.2 Clima de aula desde la percepción de profesores

#### 3.2.1 Dimensiones del clima desde la percepción de profesores

Con relación a las diferentes dimensiones de la escala CES desde la percepción de los docentes, se puede determinar que los resultados obtenidos son inferiores a los identificados desde la percepción de los estudiantes. De hecho, para el presente caso se observa que la dimensión *autorrealización* posee la media más alta (55,83), lo que indica que en las aulas investigadas se concede una moderada importancia a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas. En segundo orden, se encuentra *cambio* con una media de 54,67, lo que demostraría que en las aulas investigadas existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase. No obstante, la media de las *relaciones* resulta ser la más baja (44,67), lo cual indica que de acuerdo con los docentes los estudiantes no están integrados en la clase, no se apoyan y no se ayudan entre sí. Así mismo, la media de 48,22 de la *estabilidad* indica que de acuerdo con los docentes investigados no se lleva a correctamente las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma.

Tabla 17. Puntuaciones medias de las dimensiones del CES percibido por los docentes

Dimensiones del CES	Media	d.t
Relaciones PT	44,67	3,67
Autorrealización PT	55,83	5,20
Estabilidad PT	48,22	5,97
Cambio PT	54,67	2,89
CES PT	50,85	3,27

Fuente: Cuestionario de clima social escolar (CES) “profesores” (R. H. Moos, B.S. Moos y E. J. Trickett) “Unidad Educativa Dr. Manuel Agustín Cabrera Lozano”, (2017).

Elaborado por: Autora

#### 3.2.2 Sub-escalas del clima desde la percepción de profesores

De igual manera, analizando la percepción que tienen los docentes sobre las sub-escalas del clima escolar se puede observar que para algunos casos existen puntuaciones altas, en primer lugar, se encuentra la sub-escala *competitividad* con la media más alta (63,67) lo que muestra que desde la percepción de docentes se da un alto grado de esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas. En segundo lugar, se encuentra el *control* con una media de (59,00) lo que muestra que los profesores son estrictos en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores. Asimismo, los valores de la *innovación* (54,67) muestran que de acuerdo con los docentes en las aulas existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase.

Tabla 18. Puntuaciones medias de las sub-escalas del CES percibido por los docentes

Sub-escalas del CES	Media	d.t
Implicación PT	43,33	7,37
Afiliación PT	49,67	4,62
Ayuda PT	41,00	0,00
Tareas PT	48,00	0,00
Competitividad PT	63,67	10,41
Organización PT	37,00	0,00
Claridad PT	48,67	10,97
Control PT	59,00	6,93
Innovación PT	54,67	2,89
CES PT	50,85	3,27

Fuente: Cuestionario de clima social escolar (CES) “profesores” (R. H. Moos, B.S. Moos y E. J. Trickett) “Unidad Educativa Dr. Manuel Agustín Cabrera Lozano”, (2017).

Elaborado por: Autora

En contraste, los valores de la *organización* (37,00) muestran que se da poca importancia al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares. En cuanto a la *ayuda* se puede inferir que no existe una comunicación lo suficientemente abierta con los escolares, confianza en ellos o interés por sus ideas. La media de *implicación* (43,33), también señala que los alumnos no muestran suficiente interés por las actividades de la clase y tampoco participan en los coloquios.

### 3.3 Clima de aula desde la percepción de estudiante y docentes

#### 3.3.1 Relación de las dimensiones del clima escolar percibido por docentes y estudiantes

Al analizar la asociación que existe en relación a la percepción que tienen los docentes y los estudiantes (el aula) sobre el clima escolar (ver Tabla 13), se puede inferir que existe una relación fuerte negativa en las dimensiones *relaciones* y *estabilidad*; no obstante, éstas relaciones no son estadísticamente significativas ( $p > .05$ ).

Tabla 19. Correlaciones de las dimensiones del clima escolar percibido por los docentes y por estudiantes

Dimensiones del CES	N	Correlación	Sig.
Relaciones ET y Relaciones PT	3	-,787	,423
Autorrealización ET y Autorrealización PT	3	-,166	,894
Estabilidad ET y Estabilidad PT	3	-,843	,362
Cambio ET y Cambio PT	3	-,023	,985

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Fuente: Cuestionario de clima social escolar (CES) “estudiantes” (R. H. Moos, B.S. Moos y E. J. Trickett) “Unidad Educativa Dr. Manuel Agustín Cabrera Lozano”, (2017).

Elaborado por: Autora

Al realizar un análisis de varianza para comprobar si existen diferencias en la percepción de las dimensiones clima escolar que tienen los docentes y la percepción del aula se observa que, no existen diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de ambos grupos, es decir, que la percepción del docente no (es diferente) es igual a la percepción del aula ( $p > .05$ ).

Tabla 20. Análisis de varianza de muestras emparejadas

Dimensiones CES	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig.
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
Relaciones ET - Relaciones PT	7,03	6,27	3,62	-8,55	22,60	1,941	2	0,192
Autorrealización ET - Autorrealización PT	0,58	5,28	3,05	-12,54	13,70	0,190	2	0,867
Estabilidad ET - Estabilidad PT	2,42	7,80	4,50	-16,95	21,79	0,538	2	0,645
Cambio ET - Cambio PT	3,14	4,10	2,37	-7,05	13,33	1,326	2	0,316
CES estudiantes ET - CES PT	3,29	4,71	2,72	-8,41	15,00	1,210	2	0,350

Fuente: Cuestionario de clima social escolar (CES) “estudiantes” (R. H. Moos, B.S. Moos y E. J. Trickett) “Unidad Educativa Dr. Manuel Agustín Cabrera Lozano”, (2017).

Elaborado por: Autora

### 3.3.2 Relación de las sub-escalas del clima escolar percibido por docentes y estudiantes

Situación similar se presenta en las sub-escalas (ver Tabla 15) que mantienen un grado de asociación alto, pero que no resulta estadísticamente significativo, con excepción de la *implicación* que mantiene una relación perfectamente negativa, y ésta a su vez es estadísticamente significativa ( $p < .05$ ). Esta asociación perfectamente negativa indica que a media que la percepción de un grupo se incrementa, la percepción del otro grupo disminuye en la misma medida, o viceversa.

Tabla 21. Correlaciones de las sub-escalas del clima escolar percibido por los docentes y por estudiantes

Sub-escalas del CES	N	Correlación	Sig.
Implicación ET e Implicación PT	3	-,999*	,030
Afiliación ET y Afiliación PT	3	-,203	,870

Ayuda ET y Ayuda PT	3	. <sup>b</sup>	
Tareas ET y Tareas PT	3	. <sup>b</sup>	
Competitividad ET y Competitividad PT	3	,588	,600
Organización ET y Organización PT	3	. <sup>b</sup>	
Claridad ET y Claridad PT	3	-,996	,055
Control ET y Control PT	3	-,990	,091
Innovación ET e Innovación PT	3	-,023	,985
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).			
b. No se puede calcular porque, como mínimo, una de las es constante.			

Fuente: Cuestionario de clima social escolar (CES) “estudiantes” (R. H. Moos, B.S. Moos y E. J. Trickett),

“Unidad Educativa Dr. Manuel Agustín Cabrera Lozano”, (2017).

Elaborado por: Autora

Al realizar un análisis de varianza para comprobar si existen diferencias en la percepción de las sub-escalas del clima escolar que tienen los docentes y la percepción del aula se observa que, no existen diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de ambos grupos sobre las sub-escalas de *implicación*, *competitividad*, *claridad*, *control* e *innovación*, es decir, que la percepción del docente es igual a la percepción del aula ( $p > .05$ ) para las sub-escalas antes descritas. Sin embargo, para el resto de sub-escalas si se muestran diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ).

Tabla 22. Análisis de varianza de muestras emparejadas

Sub-escalas CES	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig.
				Inferior	Superior			
				Implicación ET - Implicación PT	11,783			
Afiliación - Afiliación PT	-43,267	4,965	2,867	- 55,601	-30,933	-15,093	2	,004
Ayuda ET - Ayuda PT	8,780	1,534	0,886	4,970	12,590	9,915	2	,010
Tareas ET - Tareas PT	8,067	1,036	0,598	5,492	10,641	13,480	2	,005
Competitividad ET - Competitividad PT	-6,910	10,240	5,912	- 32,347	18,527	-1,169	2	,363
Organización ET - Organización PT	18,540	4,382	2,530	7,655	29,425	7,328	2	,018
Claridad ET - Claridad PT	2,580	12,367	7,140	- 28,142	33,302	0,361	2	,752
Control ET - Control PT	-13,867	7,975	4,604	- 33,677	5,943	-3,012	2	,095
Innovación ET - Innovación PT	3,140	4,101	2,367	-7,047	13,327	1,326	2	,316

Fuente: Cuestionario de clima social escolar (CES) “estudiantes” (R. H. Moos, B.S. Moos y E. J. Trickett) “Unidad Educativa Dr. Manuel Agustín Cabrera Lozano”, (2017).

Elaborado por: Autora

### 3.4 Relación del clima de estudiantes con otras variables.

#### 3.4.1 Relación del clima de aula de estudiantes con la edad de los estudiantes

Al evaluar la posible relación existente entre la edad de los estudiantes y su percepción con las dimensiones y sub-escalas del clima escolar se puede observar que aparentemente existen relaciones negativas bajas, sin embargo, las mismas no son estadísticamente significativas, por lo que se infiere que no existe relación entre la edad de los estudiantes y el clima escolar percibido.

Tabla 23. Relación entre la edad de los estudiantes y el clima escolar

DIMENSIONES Y SUB- ESCALAS DEL CES	Edad		
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	N
Edad	1		67
Implicación ET	-,044	,723	
Afiliación ET	-,004	,972	
Ayuda ET	-,124	,318	
Tareas ET	,061	,621	
Competitividad ET	,021	,868	
Organización ET	-,058	,640	
Claridad ET	-,112	,367	
Control ET	-,034	,782	
Innovación ET	,062	,620	
Relaciones ET	-,065	,599	
Autorealización ET	,061	,624	
Estabilidad ET	-,089	,472	
Cambio ET	,062	,620	
CES estudiantes ET	-,007	,954	
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).			
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).			

Fuente: Cuestionario de clima social escolar (CES) "estudiantes" (R. H. Moos, B.S. Moos y E. J. Trickett) "Unidad Educativa Dr. Manuel Agustín Cabrera Lozano", (2017).

Elaborado por: Autora

#### 3.4.2 Relación del clima de aula de estudiantes con el tipo de familia de los estudiantes

De igual manera, al analizar la posible relación del tipo de familia de los estudiantes con la percepción que tienen éstos sobre el clima escolar, se evidencia que aparentemente existe una relación baja entre el tipo de familia y la percepción que tienen sobre el clima escolar, no

obstante, éstas relaciones no son estadísticamente significativas por lo que se concluye que no existe relación alguna entre las variables.

Tabla 24. Relación entre el tipo de familia de los estudiantes y el clima escolar

DIMENSIONES Y SUB-ESCALAS DEL CES	Tipo de familia		
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	N
Tipo de familia	1,000		67
Implicación ET	,088	,481	
Afiliación ET	,079	,528	
Ayuda ET	-,042	,735	
Tareas ET	,086	,488	
Competitividad ET	,068	,587	
Organización ET	-,009	,942	
Claridad ET	,060	,627	
Control ET	,005	,970	
Innovación ET	,029	,816	
Relaciones ET	,061	,625	
Autorealización ET	,113	,362	
Estabilidad ET	,021	,864	
Cambio ET	,029	,816	
CES estudiantes ET	,075	,547	
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).			
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).			

Fuente: Cuestionario de clima social escolar (CES) “estudiantes” (R. H. Moos, B.S. Moos y E. J. Trickett) “Unidad Educativa Dr. Manuel Agustín Cabrera Lozano”, (2017).

Elaborado por: Autora

### 3.4.3 Relación del clima de aula de estudiantes con el rendimiento académico de los estudiantes (Matemáticas y Literatura).

Además, al analizar la posible relación del tipo del rendimiento académico (medido como los resultados de evaluación de las asignaturas de Matemáticas y Literatura) con la percepción que tienen éstos sobre el clima escolar, se evidencia que no existe relación entre la percepción de los componentes del clima de aula con el rendimiento académico de los estudiantes, únicamente se observa una correlación estadísticamente significativa entre la sub-escala tareas y el rendimiento en matemáticas, y también en el caso de control y literatura y el rendimiento de Literatura, tal como se indica en la siguiente tabla:

Tabla 25. Relación entre el tipo de familia de los estudiantes y el clima escolar

DIMENSIONES Y SUB-ESCALAS DEL CES	Rendimiento académico				N
	Matemáticas		Literatura		
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	
Matemáticas	1	.	,635**	,000	67

Literatura	,635**	,000	1	.
Implicación ET	,023	,856	-,178	,150
Afiliación ET	,150	,225	-,014	,908
Ayuda ET	,024	,850	-,078	,532
Tareas ET	-,283*	,020	-,200	,105
Competitividad ET	,120	,333	,216	,079
Organización ET	-,209	,089	-,236	,055
Claridad ET	-,103	,409	-,029	,819
Control ET	,222	,072	,250*	,041
Innovación ET	,011	,928	-,182	,140
Relaciones ET	,092	,459	-,111	,372
Autorrealización ET	-,128	,302	,003	,979
Estabilidad ET	-,048	,697	-,020	,873
Cambio ET	,011	,928	-,182	,140
CES estudiantes ET	-,013	,915	-,126	,309
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).				
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).				

Fuente: Cuestionario de clima social escolar (CES) “estudiantes” (R. H. Moos, B.S. Moos y E. J. Trickett) “Unidad Educativa Dr. Manuel Agustín Cabrera Lozano”, (2017).

Elaborado por: Autora

Además, es importante destacar que existe una alta relación positiva entre el rendimiento de matemáticas y el de literatura.

#### 3.4.4 Relación del clima de aula de estudiantes con la experiencia docente

Por otra parte, al analizar la relación de la experiencia docente con el clima escolar percibido por los estudiantes, se observa que aparentemente existe una relación negativa fuerte entre estas dos variables, no obstante, no alcanzan a ser estadísticamente significativas a excepción de la experiencia docente y la percepción del clima escolar global (CES estudiantes ET), que tiene una relación perfecta negativa.

Tabla 26. Relación entre la experiencia docente y el clima escolar

DIMENSIONES Y SUB- ESCALAS DEL CES	Experiencia docente		
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	N
Experiencia docente	1,000		3
Implicación ET	-,957	,187	
Afiliación ET	-,962	,176	
Ayuda ET	-,971	,154	
Tareas ET	-,815	,394	
Competitividad ET	,580	,606	
Organización ET	-,603	,588	
Claridad ET	-,992	,081	
Control ET	-,995	,064	
Innovación ET	-,897	,292	

Relaciones ET	-,995	,064
Autorealización ET	-,882	,312
Estabilidad ET	-,819	,389
Cambio ET	-,897	,292
CES estudiantes ET	-1,000*	,015
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).		
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).		

Fuente: Cuestionario de clima social escolar (CES) “estudiantes” (R. H. Moos, B.S. Moos y E. J. Trickett) “Unidad Educativa Dr. Manuel Agustín Cabrera Lozano”, (2017).

Elaborado por: Autora

### 3.4.5 Relación del clima de aula de estudiantes con la formación docente

Finalmente, no se puede calcular la relación existente entre el nivel de estudios de los docentes con la percepción del clima social escolar debido a que la variable nivel de estudios resulta ser una variable constante que no permite determinar lo solicitado.

Tabla 27. Relación entre el nivel de estudios y el clima escolar

DIMENSIONES Y SUB-ESCALAS DEL CES	Nivel de estudios		
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	N
Nivel de estudios	. <sup>a</sup>		3
Implicación ET	. <sup>a</sup>		
Afiliación ET	. <sup>a</sup>		
Ayuda ET	. <sup>a</sup>		
Tareas ET	. <sup>a</sup>		
Competitividad ET	. <sup>a</sup>		
Organización ET	. <sup>a</sup>		
Claridad ET	. <sup>a</sup>		
Control ET	. <sup>a</sup>		
Innovación ET	. <sup>a</sup>		
Relaciones ET	. <sup>a</sup>		
Autorealización ET	. <sup>a</sup>		
Estabilidad ET	. <sup>a</sup>		
Cambio ET	. <sup>a</sup>		
CES estudiantes ET	. <sup>a</sup>		
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).			
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).			
a. No se puede calcular porque, como mínimo, una de las es constante.			

Fuente: Cuestionario de clima social escolar (CES) “estudiantes” (R. H. Moos, B.S. Moos y E. J. Trickett) “Unidad Educativa Dr. Manuel Agustín Cabrera Lozano”, (2017).

Elaborado por: Autora

## **CAPÍTULO 4. PLAN DE INTERVENCIÓN**

#### **4.1 Título**

Diseño de estrategias de comunicación y motivación para el fortalecimiento en la organización y cumplimiento de las tareas y normas.

#### **4.2 Descripción del problema**

La creación de un clima de respeto, de equidad, de tolerancia, de solidaridad, entre otros, dentro de la sala de clases, adquiere especial relevancia porque las investigaciones realizadas en este campo indican que la calidad de los aprendizajes depende, en gran medida, de componentes que van más allá de las prácticas de enseñanza mismas y que también influyen aspectos sociales, afectivos y materiales (Ministerio de Educación de Chile, 2012), sin embargo, al analizar el grado de relación que existe entre la percepción que tienen los docentes y los estudiantes con respecto al clima escolar, se puede establecer que no existe relación estadísticamente significativa, evidenciándose en mayor medida la falta de orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas, así como el escaso cumplimiento de las normas establecidas dentro del aula.

#### **4.3 Antecedentes sobre el problema**

La institución educativa investigada responde a una planificación institucional y que de acuerdo con la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en un su artículo 55 establece que son instituciones educativas fiscomisionales aquellas cuyos promotores son congregaciones, órdenes o cualquiera otra denominación confesional o laica, las cuales a su vez contarán con financiamiento total o parcial del Estado, con la condición de que se cumpla el principio de gratuidad, igualdad de oportunidades para el acceso y permanencia, rendición de cuentas de sus resultados educativos y manejo de los recursos y el respeto a la libertad de credo de las familias.

Sin embargo, en la institución investigada no se han realizado estudios previos que permitan identificar debilidades en los procesos académicos y administrativos, que a su vez permitan plantear acciones de mejora para cubrir necesidades identificadas. Si bien es cierto la investigación actualmente realizada ha permitido identificar falencias de algunos de los elementos del Clima de Aula planteados en los apartados anteriores.

A las problemas antes señaladas se suma hechos visualizados por la investigadora en la aplicación de las encuestas como fueron la falta de cumplimiento, control y arbitrariedad de las normas, desorganización en la distribución de los materiales y del inmobiliario, desacato

de las instrucciones para el desarrollo de las actividades sugeridas, falta de respeto hacia personal ajeno a la institución, falta de control, entre otros.

#### **4.4 Fundamentación teórica**

La Propuesta o Plan de Intervención se enmarca en una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución (Barraza, 2010).

La necesidad de una lista de comprobación y control del contenido de una Propuesta de Intervención Educativa se demuestra por dos razones: a) su preparación se puede dar en programas formativos y en contextos institucionales que así lo demandan y b) porque se demanda un control de calidad cuando un interventor se enfrenta a la tarea de construir una Propuesta de Intervención Educativa (Barraza, 2010).

Para ello un Plan de Intervención puede ser diseñado desde diferentes aristas según las debilidades identificadas en el entorno escolar, para el presente caso se fundamenta en la comunicación pedagógica la cual ha sido analizada como un proceso de interacción sociopsicológica del maestro con los estudiantes dirigida al desarrollo de la personalidad de estos últimos (Márquez, 1999).

De hecho, Valverde (2009) uno de los objetos de la educación es el de aprender a pensar, aprender a comunicarse y aprender a participar desde esta perspectiva; por ende, en la educación la comunicación humana es un proceso dinámico resultado de la interacción entre dos o más protagonistas inmersos en un contexto sociocultural, siendo de esta manera el acto comunicativo humano un intercambio de valores, hábitos, habilidades y contenidos temáticos entre individuos autónomos constructores de conocimiento.

A su vez, Granja (2013) concibe a esta comunicación como el intercambio de mensajes, ideas y conocimientos entre el docente y el alumno, mediante el uso del lenguaje y de recursos personales, psicológicos y educativos, para expresar emociones y sentimientos, aprender a manejar el diálogo tenso y complejo, donde se tienen en cuenta los factores que intervienen en la relación dialógica, en la cual se promueve la socialización a través de una óptima interacción de los actores.

Sobre el proceso de comunicación en sí, emisores y receptores intercambian sus roles alternativamente, originando lo que en el idioma comunicacional se denomina feedback o realimentación de contenido y reside en que la respuesta del primer receptor se constituye en agente modificador de la nueva emisión del emisor original (Córica, s.f).

Asimismo, Teixidó (1999) señala que las estrategias comunicantes tienen que trascender para favorecer la integración y el crecimiento de las personas en base a su compromiso en un proyecto en común, el trabajo en equipo, la circulación de la información clara y precisa la participación en la gestión institucional educativa.

#### **4.5 Matriz para intervención**

Problema priorizado	Meta/s	Acciones y recursos para cada meta	Responsables para cada acción	Fecha de inicio y final de la acción	Actividades de seguimiento permanente y sus evidencias	Indicadores de resultados
<b>Falta de orden y cumplimiento en la realización de las tareas escolares.</b>	Capacitación del 75% de docentes, estudiantes y padres de familia en estrategias comunicacionales para asegurar la presentación ordenada y cumplimiento de las actividades.	Diseño de estrategias de comunicación y motivación para el fortalecimiento en organización y cumplimiento de las tareas escolares asignadas.	Maestrante	INICIO Noviembre 2017  FIN Diciembre 2017	Documento guía de estrategias de comunicación y motivación.	
		Desarrollo de grupos focales, con estudiantes, padres de familia y docentes, para promover las estrategias de comunicación para la realización de las tareas escolares.	Maestrante	INICIO Enero 2018  FIN Marzo 2018	Registro de asistencias de los grupos focales.  Informe de desarrollo de los grupos focales.  Encuesta de satisfacción de los grupos focales.	Número de asistentes a los grupos focales.  Informe de encuesta de satisfacción

					Actualización de la guía de estrategias basada en las recomendaciones de los grupos focales-	
		Establecer mecanismos de incentivos académicos de evaluación.	Maestrante	INICIO Enero 2018  FIN Marzo 2018	Registro diario del maestro.	Cuadro de calificaciones.
<b>Escaso cumplimiento de las normas establecidas dentro del aula.</b>	Capacitación del 100% de docentes	Diseño de estrategias para promover el cumplimiento de las normas por los estudiantes dentro del aula.	Maestrante	INICIO Noviembre 2017  FIN Diciembre 2017	Guía de estrategias.	Documento de guía de estrategias.

		Taller de estrategias para promover el cumplimiento de las normas dentro del aula.	Maestrante	INICIO Enero 2018  FIN Enero 2018	Plan capacitación.  Listado de asistentes.  Encuesta de satisfacción del taller.	Número de asistentes.  Informe de encuestas.
		Revisar y sugerir modificaciones al código de convivencia,	Maestrante	INICIO Noviembre 2017  FIN Febrero 2018	Informe de revisión del código de convivencia,  Reporte de sugerencias.	Informe de revisión.

## CONCLUSIONES

- Desde la percepción de estudiantes se observa que la dimensión *cambio* posee la media más alta, lo que indica que en las aulas analizadas existe un alto grado de diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase. En segundo orden, se encuentra *autorrealización*. lo que demostraría que en las aulas investigadas se concede un alto grado de importancia a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas. No obstante, la media de la *estabilidad* resulta ser la más baja, lo cual indica que se debería fortalecer las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma.
- Desde la percepción de profesores, se puede determinar que los resultados obtenidos son inferiores a los obtenidos desde la percepción de los estudiantes. De hecho, se observa que la dimensión *autorrealización* posee la media más alta, lo que indica que en las aulas investigadas se concede una moderada importancia a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas. En segundo orden, se encuentra *cambio*, lo que demostraría que en las aulas investigadas existe diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase. No obstante, la media de las *relaciones* resulta ser la más baja, lo cual indica que de acuerdo con los docentes los estudiantes no están integrados en la clase, no se apoyan y no se ayudan entre sí. Así mismo, la media de la *estabilidad* indica que de acuerdo con los docentes investigados no se lleva a correctamente las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma.
- No existe una correlación significativa entre la percepción que tienen estudiantes y docentes sobre el clima escolar, sin embargo, el análisis de varianza muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de ambos grupos en relación con las dimensiones del CES, es decir, que la percepción del docente es igual a la percepción del aula ( $p > .05$ ). No obstante, el análisis de varianza si muestra diferencias estadísticamente significativas a nivel de sub-escalas, específicamente en cuanto a *afiliación, ayuda, tareas y organización*.
- Las variables socioeconómicas: edad de los estudiantes, tipo de familia al que pertenecen los estudiantes, rendimiento académico, experiencia docente y formación docente no son factores determinantes en la percepción que tienen tanto profesores como estudiantes (aula) sobre el clima social escolar.

## RECOMENDACIONES

- Diseñar estrategias que permitan fortalecer la realización de las actividades escolares, el correcto direccionamiento del docente en cuanto al acatamiento de las normas de convivencia dentro del aula, así como el cumplimiento de las mismas por parte de los estudiantes.
- Propiciar una reestructuración en la generación de espacios donde sea la comunidad educativa la que se involucre en la constitución de reglas y se establezcan acuerdos de convivencia, como estrategia para generar responsabilidad colectiva de los procedimientos y consecuentemente cada uno de los participantes sea gestor del código de convivencia,
- Promover actividades de integración entre los estudiantes que permitan tener un sentido de solidaridad, respeto y compañerismo; lo cual a su vez promuevan un ambiente de aprendizaje cooperativo dentro y fuera del aula, es decir, que se genere un ambiente que posibilite un desarrollo socio-afectivo positivo, predisponiendo favorablemente al aprendizaje.
- Promover un ambiente de dialogo propicio entre profesores y estudiantes, en pro de fortalecer un clima de aula adecuado, que permita la aplicación de estrategias apropiadas, que desarrollen aprendizajes significativos y efectivos para el estudiante.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, E. (2003). Una mirada desde el aprendizaje significativo en comparación a un modelo pedagógico tradicional, para la enseñanza del concepto biológico de población y análisis de los problemas relacionados al proceso enseñanza-aprendizaje a estudiantes de noveno grado. *Eje Temático: Educación Comparada: Teoría y metodología* (pág. 28). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. doi:<http://www.saece.org.ar/docs/congreso5/trab003.pdf>
- Arón, A., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación – Escala de Clima Social Escolar, ECLIS–. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803 - 813. Recuperado el 17 de Noviembre de 2016, de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v11n3/v11n3a10>
- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. (U. P. Durango, Ed.) Recuperado el 03 de Octubre de 2017, de <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/ElaboracionPropuestas.pdf>
- Berger, C., & Lisboa, C. (2010). *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Blanco, E. (2008). Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel. *REICE*, 6(1), 58 - 84. Recuperado el 19 de Noviembre de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55160105.pdf>
- Calderón, K. (2001). *La didáctica hoy. Las concepciones y aplicaciones*. San José: EUNED.
- Carrasco, A., Barriga, S., & León, J. (2004). Consumo de alcohol y factores relacionados con el contexto escolar en adolescentes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 9(2), 205 - 226. Recuperado el 26 de Noviembre de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/292/29290201.pdf>
- Carrasco, C., & Trianes, M. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 229 - 242. Recuperado el 16 de Noviembre de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129315468007.pdf>
- Caruana, A. (2009). *Propuestas y experiencias educativas para mejorar la convivencia*. Recuperado el 10 de Octubre de 2017, de

[https://convivencia.files.wordpress.com/2009/09/mejorar\\_convivenciacaruana\\_cefire-elda348p.pdf](https://convivencia.files.wordpress.com/2009/09/mejorar_convivenciacaruana_cefire-elda348p.pdf)

Córica, J. (s.f). *Comunicación y nuevas tecnologías: su incidencia en las organizaciones educativas*. Hidalgo: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Sistema de Universidad Virtual. Recuperado el 18 de Noviembre de 2016, de [https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI\\_Lectura/maestria/documentos/LECT46.pdf](https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/maestria/documentos/LECT46.pdf)

Cornejo, R., & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*(15), 1 - 42. Recuperado el 16 de Noviembre de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501501>

De Giraldo, L., & Mera, R. (2000). Clima social escolar: percepción del estudiante. *Colombia Médica*, 31(1), 23 - 27. Recuperado el 16 de Noviembre de 2016, de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/6918/1/Clima%20social%20escolar.pdf>

Díaz, M. (2003). *Estudio comparativo de métodos de enseñanza a nivel preescolar en escuelas privadas*. Universidad de las Américas Puebla, Departamento de Ciencias de la Educación, Cholula, Puebla. Recuperado el 18 de Noviembre de 2016, de [http://catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/led/diaz\\_b\\_ml/](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/led/diaz_b_ml/)

Doménech, F. (3008). La enseñanza y el aprednizaje en la situación educativa. *Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad*.

Durán, T. (2010). *Importancia del proceso de aprendizaje y sus implicaciones en la educación del siglo XXI*. Recuperado el 10 de Octubre de 2017, de Revista electrónica de pedagogía: <http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/importancia-proceso-aprendizaje-sus-implicaciones-educacion-siglo-xxi>

Ertmer, P., & Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50 - 72. Recuperado el 16 de Noviembre de 2016, de <https://www.galileo.edu/faced/files/2011/05/1.-ConductismoCognositivismo-y-Constructivismo.pdf>

Espinosa, J., López, J., Tapia, A., Mercado, M., & Velasco, E. (2010). *Propuesta Metodológica para la Implementación de Programas en Competencias Profesionales Integradas*. UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE

- LA SALUD. Zapopan, Jalisco: Amateditorial, S.A. Recuperado el 17 de Noviembre de 2016, de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/propuesta\\_metodologica.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/propuesta_metodologica.pdf)
- Gálvez, J., Tereucan, J., Muñoz, S., Briceño, C., & Mayorga, C. (2014). Propiedades psicométricas del cuestionario para evaluar clima social del centro escolar (CECSCE). *LIBERABIT*, 20(1), 165 - 174. Recuperado el 17 de Noviembre de 2016, de [http://revistaliberabit.com/es/revistas/RLE\\_20\\_1\\_propiedades-psicometricas-del-cuestionario-para-evaluar-clima-social-del-centro-escolar-cecsce.pdf](http://revistaliberabit.com/es/revistas/RLE_20_1_propiedades-psicometricas-del-cuestionario-para-evaluar-clima-social-del-centro-escolar-cecsce.pdf)
- Gómez, M., & Polanía, N. (2008). *Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia*. Tesis de maestría , Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado el 17 de Noviembre de 2016, de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1667/T85.08%20G586e.pdf;jsessionid=727DD74CC71D93735D2D52E2A6E7AB2C?sequence=1>
- Granja, C. (2013). *Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno*. Recuperado el 10 de Octubre de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/1452/145229803005.pdf>
- Guzmán, m. (2010). *Clima escolar en el marco de la gestión directiva de escuelas municipales de la Región Metropolitana*. Tesis de maestría , Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Santiago. Recuperado el 17 de Noviembre de 2016, de [http://dspace2.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/76625/GUZMAN\\_MARIA\\_1371M.pdf?sequence=1](http://dspace2.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/76625/GUZMAN_MARIA_1371M.pdf?sequence=1)
- Keil, G. (2011). *Comunicación en el ámbito escolar en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Recuperado el 10 de Octubre de 2017, de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC104122.pdf>
- López, M., & López, A. (2013). Los enfoques de aprendizaje. Revisión conceptual y de investigación. *Revista Colombiana de Educación*(64), 131 - 153. Recuperado el 18 de Noviembre de 2016, de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a06.pdf>
- Márquez, A. (2004). *Clima social y autoeficacia percibida en estudiantes inmigrantes: una propuesta intercultura*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación., Madrid.

- Márquez, J. (1999). *La comunicación pedagógica. Una alternativa metodológica para su caracterización*. Recuperado el 18 de Noviembre de 2016, de <https://rc.upr.edu.cu/bitstream/DICT/365/1/2012.4.12.u2.s2.t.pdf>
- Martín, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27(1), 103 - 117. Recuperado el 17 de Noviembre de 2016, de [www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/20736/20576](http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/20736/20576)
- Mejía, G. (2014). *Los modelos pedagógicos*.
- Mena, I., & Valdés, A. (2008). Clima Social Escolar. *Documentos Valoras UC*, 18. Recuperado el 16 de Noviembre de 2016, de [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima\\_social\\_escolar.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf)
- Milicic, N., & Arón, A. (1999). *Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*. Santiago: Editorial Andrés Bello. Recuperado el 17 de Noviembre de 2016, de [http://www.buentrato.cl/pdf/est\\_inv/conviv/ce\\_aron2.pdf](http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_aron2.pdf)
- Milicic, N., Arón, A., & Pesce, C. (2003). Violencia en la Escuela: La percepción de los Directores. *Revista Psycké*, 12(1), 177-194. Recuperado el 16 de Noviembre de 2016, de [http://www.buentrato.cl/pdf/est\\_inv/conviv/ce\\_milicic.pdf](http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_milicic.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Clima de aula y condiciones para el aprendizaje*.
- Molina, N., & Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2). Recuperado el 16 de Noviembre de 2016, de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512006000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512006000200010&script=sci_arttext)
- Núñez, J. (2009). *El clima escolar, clave para el aprendizaje*. Recuperado el 10 de Octubre de 2017, de [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=2540](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2540)
- Ortiz, M., Aguirrezabala, E., Apodaka, P., Etxebarria, I., & López, F. (2002). Características emocionales, funcionamiento social y satisfacción social en escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 25(2), 195 - 208. Recuperado el 17 de Noviembre de 2016, de <http://www.ehu.es/pbwetbii/Mis%20sitios%20Web/itziweb/PDFS%20WEB/Caractem oc.pdf>
- Parra, K. (2010). El docente de aula y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, 25(1), 117 - 143. Recuperado el 18 de Noviembre de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/658/65822264007.pdf>

- Peralta, A., & Monterroza, V. (2009). Modelo pedagógico social cognitivo y su aplicación en las prácticas pedagógicas de docentes y estudiantes del programa de formación complementaria de La Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo. *Revista de Educación & Pensamiento*.
- Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de Educación*, 343(1), 503 - 529. Recuperado el 17 de Noviembre de 2016, de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343\\_21.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_21.pdf)
- Picado, F. (2006). *Didáctica general: una perspectiva integradora*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia. Recuperado el 18 de Noviembre de 2016, de <https://books.google.com.ec/books?id=kaqmD3DezGAC&pg=PA27&lpg=PA27&dq=mediante+el+acto+comunicativo+el+estudiante+va+desarrollando+su+propia+personalidad,+dando+forma+a+su+aprendizaje,+donde+los+resultados+o+efectos+de+la+comunicaci%C3%B3n+generan+la+cons>
- Santos, A. (2012). *La influencia del clima social escolar en el rendimiento de niños y niñas de la cabecera municipal de Mixco*. Tesis de maestría, Universidad Rafael Landívar, Departamento de Educación, Guatemala. Recuperado el 17 de Noviembre de 2016, de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/05/67/Santos-Adria.pdf>
- Schneider, B. (December de 1975). Organizational climates: An essay. *Personnel Psychology*, 28(4), 447 - 479. Recuperado el 17 de Noviembre de 2016, de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01386.x/abstract>
- Tagiuri, R., & Litwin, G. (1968). *Organizational climate: Explorations of a concept*. Boston: Harvard Business School.
- Teixidó, J. (1999). *La comunicación en los Centros Educativos*. Universidad Oberta de Catalunya, Departamento de Pedagogía, Girona. Recuperado el 19 de Noviembre de 2016, de [http://www.joanteixido.org/doc/comunicacio/comunicacion\\_centros.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/comunicacio/comunicacion_centros.pdf)
- Trianes, M., Blanca, M., De La Morena, L., Infante, L., & Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272 - 277. Recuperado el 17 de Noviembre de 2016, de <http://www.psicothema.com/pdf/3209.pdf>
- Valenzuela, C., Ramírez, R., González, N., & Celaya, R. (2010). *Diagnóstico organizacional: Una mirada hacia el futuro*. Recuperado el 16 de Noviembre de 2016, de <http://www.itson.mx/publicaciones/pacioli/Documents/no70/43b->

diagnostico\_organizacional\_una\_mirada\_hacia\_el\_futuro\_noviembre\_2010\_corregido.pdf

- Valverde, M. (2009). La comunicación pedagógica: elemento transformador de la práctica educativa. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(2), 1-18. Recuperado el 18 de Noviembre de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44713058013.pdf>
- Vargas, I., Fernández, M., & Bauza, B. (2016). La comunicación pedagógica y su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua Española: principales problemas en los estudiantes de la carrera de Educación Primaria en las Tunas (Cuba). *GeoGraphos*, 7(48), 132 - 146. Recuperado el 18 de Noviembre de 2016, de <https://web.ua.es/es/revista-geographos-giecryal/documentos/idalmis-vargas.pdf?noCache=1462289805357>
- Vergés, J. (2006). La teoría de la computación y la ciencia cognitiva: atascos y barreras cognitivas en el proceso de adquisición de conocimientos de informática aplicada a la traducción. *Ciencias & Cognicao*, 9(1), 42 - 55. Recuperado el 17 de Noviembre de 2016, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v9/v9a05.pdf>
- Wompner, F. (2008). *Inteligencia Holística. La llave para la nueva era*. Osono, Chile.