



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 el primer año de Educación Superior de la cátedra de Inglés de la Universidad Católica de Cuenca, de la ciudad de Cuenca, año lectivo 2016-2017

TRABAJO DE TITULACIÓN

AUTORA: Albán Neira, María Lorena

DIRECTOR: Unda Costa, Mónica Rosalba, Mgr.

CENTRO UNIVERSITARIO CUENCA

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 DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Magíster

Mónica Rosalba Unda Costa

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

El presente trabajo de titulación: “Propuesta de intervención para mejorar el clima de aula en el primer año de Educación Superior de la cátedra de Inglés de la Universidad Católica de Cuenca, de la ciudad de Cuenca, año lectivo 2016-2017” realizado por Albán Neira, María Lorena, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, diciembre de 2017

f)

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo, María Lorena Albán Neira declaro ser autora del presente trabajo de fin de titulación de Maestría en Pedagogía: “Propuesta de intervención para mejorar el clima de aula en el primer año de Educación Superior de la cátedra de Inglés de la Universidad Católica de Cuenca, de la ciudad de Cuenca, año lectivo 2016-2017”, siendo Mónica Unda Costa 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 Técnica Particular de Loja que en su parte pertinente textualmente dice: “Forman parte del patrimonio de la Universidad la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos o técnicos y tesis de grado que se realicen a través, o con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad”

f.

Autor: Albán Neira, María Lorena

Cédula: 0104750484

DEDICATORIA

A mis padres que estuvieron junto a mí ahuyentando mis miedos, compartiendo mis logros y creyendo en mí cuando dudaba que lo lograría.

A mis hermanos que me apoyaron repitiéndome que el cielo sería mi límite.

A mi esposo e hijos por su amor, por entender y aceptar que las circunstancias forzaron ausencias inevitables en momentos especiales.

“La dicha de la vida consiste en tener siempre algo que hacer, alguien a quien amar y alguna cosa que esperar”. Thomas Chalmers

AGRADECIMIENTO

A Dios porque sus tiempos son perfectos....

Por abrirme las puertas para lograrlo....

Por poner personas maravillosas en mi camino las cuales me apoyaron de una u otra forma cuando lo necesite...

Porque su gran amor estuvo, está presente y se manifiesta cada instante de mi vida.

Lorena Albán Neira.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARÁTULA	i
APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE TITULACIÓN.....	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
ÍNDICE DE TABLAS.....	viii
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	ix
RESUMEN.....	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN.....	3
1. MARCO TEÓRICO	5
1.1. Clima social escolar como factor clave para la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior.....	6
El clima universitario de aula: delimitación conceptual:	8
1.2. Fundamentos psicológicos y pedagógicos del clima escolar	10
1.3. Importancia del clima social de aula en la enseñanza aprendizaje.....	12
1.3.1. Moss y Trickett.....	12
1.4. Características, dimensiones, instrumentos de evaluación del clima universitario en el proceso de aprendizaje	13
1.4.1. Dimensión relacional o relaciones.	15
1.4.1.1. <i>Implicación (IM)</i>	15
1.4.1.2. <i>Afiliación (AF)</i>	15
1.4.1.3. <i>Ayuda (AY)</i>	15
1.4.2. Dimensión de desarrollo personal o autorrealización.	15
1.4.2.1. <i>Tarea (TA)</i>	15
1.4.2.2. <i>Competitividad (CO)</i>	16

1.4.3.	Dimensión de estabilidad o del sistema de mantenimiento.....	16
1.4.3.1.	<i>Organización (OR)</i>	16
1.4.3.2.	<i>Claridad (CL)</i>	16
1.4.3.3.	<i>Control (CN)</i>	16
1.4.4.	Dimensión del sistema de cambio.....	16
1.4.4.1.	<i>Innovación</i>	17
1.5.	Factores y procesos asociados al clima de aula estudiantil	18
1.6.	El proceso de enseñanza aprendizaje: delimitación conceptual, características como proceso interrelacionado	20
1.7.	El proceso metodológico y didáctico en la enseñanza-aprendizaje.....	22
1.8.	La propuesta metodológica como estrategia de intervención para mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje.....	24
2.	METODOLOGÍA	27
2.1.	Diseño y tipo de metodología	28
2.2.	Métodos.....	28
	Los métodos empleados en la presente investigación fueron los siguientes:	28
2.3.	Población.....	28
2.4.	Técnica e instrumentos.....	29
2.5.	Procedimiento.....	29
2.6.	Procesamiento de datos	31
2.6.1.	Variables Sociodemográficas.	31
3.	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	35
3.1.	Análisis y descripción de los resultados del clima social CES.....	36
3.1.1.	Clima desde la precepción de los estudiantes.	36
3.1.1.1.	<i>Dimensiones del clima de precepción de estudiantes</i>	36
3.1.1.2.	<i>Sub-escalas del clima percepción de estudiantes</i>	37
3.1.2.	Clima de aula desde la percepción de profesores.	38
3.1.2.1.	<i>Dimensiones del clima percepción de profesores</i>	38

3.1.3.1. <i>Relación de las dimensiones del clima escolar percibidas por los docentes y estudiantes.</i>	41
3.1.1.3. <i>Relación de las subescalas del clima escolar percibido por los docentes y estudiantes.</i>	39
3.1.4. Relación del clima de aula de estudiantes con otras variables.	43
3.1.4.1. <i>Relación del clima de aula de estudiantes con la experiencia docente.</i> ...	43
3.1.4.2. <i>Relación del clima de aula de estudiantes con el tipo de familia.</i>	44
3.1.5. Discusión de resultados.....	44
3.1.6. Planes de Intervención.	46
3.1.6.1. <i>Título</i>	46
3.1.6.2. <i>Descripción del problema.</i>	47
3.1.6.3. <i>Antecedentes sobre el problema.</i>	48
3.1.6.4. <i>Fundamentación teórica.</i>	49
3.1.6.5. <i>Matriz para la intervención.</i>	54
CONCLUSIONES	56

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Sexo de los estudiantes (en porcentajes).....	31
Tabla 2. Edad promedio (en años).....	31
Tabla 3. Tipo de familia de los estudiantes	31
Tabla 4. Nivel de estudios de la madre	32
Tabla 5. Nivel de estudios del padre	32
Tabla 6. ¿Tus padres trabajan?	32
Tabla 7. Sexo de los profesores	33
Tabla 8 Edad promedio de profesores	33
Tabla 9. Nivel de estudio de los profesores	33
Tabla 10. Puntuaciones medias de las dimensiones del CES percibidas por los estudiantes	36
Tabla 11. Puntuaciones medias de las subescalas del CES percibidas por los estudiantes	37
Tabla 12. Puntuaciones medias de las dimensiones del CES percibidas por los profesores.....	38

Tabla 13. Puntuaciones medias de las subescalas del CES percibidas por los profesores..	40
Tabla 14 Correlaciones de las dimensiones del clima escolar percibido por los docentes y por los estudiantes.....	41
Tabla 15. Correlaciones de las subescalas del clima escolar percibido por los docentes y por los estudiantes.....	39
Tabla 16. Correlaciones de las subescalas del clima escolar percibido por los estudiantes y experiencia de los profesores	43
Tabla 17. Correlaciones de las subescalas del clima escolar percibido por los estudiantes y tipo de familia	44
Tabla 18. Matriz de intervención	54

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Puntuaciones medias de las dimensiones del CES percibidas por los estudiantes.....	36
Gráfico 2. Puntuaciones medias de las dimensiones del CES percibidas por los profesores	38

RESUMEN

La presente investigación tiene el objetivo de diseñar una propuesta de intervención, para mejorar el clima social de la cátedra de inglés, que se imparte en el Centro de Idiomas a los primeros años de la Universidad Católica de Cuenca. Los métodos empleados para este trabajo son el método analítico-sintético y el inductivo-deductivo. La técnica empleada es la encuesta, diseñada en tres tipos de instrumentos cuestionarios: Cuestionario sociodemográfico para docentes, Registro de notas de rendimiento académico de los estudiantes y la escala de clima social escolar, CES, este último de Moss y Trikett (1984). Para lo cual participaron docentes y alumnos de éstos niveles, a quienes se les aplicó una encuesta diseñada por la autora de la presente investigación, instrumento que estuvo enfocado en describir los siguientes ítems: relaciones, autorrealización, estabilidad y cambio.

Los resultados permitieron determinar que el estudio está totalmente sustentado con teoría y hallazgos de otros trabajos. Por otro lado, se encontró que los estudiantes perciben, estabilidad y organización en su ambiente de aprendizaje, pero los docentes consideran que no hay autorrealización, interés ni implicación por parte de algunos estudiantes. Por último, y en relación a otras variables, los alumnos no están interesados en la experiencia de su maestro, sin embargo, este factor se puede evidenciar en el control que el docente maneja en la clase; así como también se pudo definir que los factores familiares no influyen en la generación de ambiente positivo de clases.

PALABRAS CLAVE: clima social, relaciones, autorrealización, estabilidad y cambio.

ABSTRACT

The present investigation has the objective of designing a proposal of intervention, to improve the social climate of the chair of English that is taught in the Language Center to the first years of the Catholic University of Cuenca. The methods used for this work are the analytical-synthetic method and the inductive-deductive method. The technique used is the survey, designed in three types of questionnaire instruments: Sociodemographic questionnaire for teachers, Record of grades of academic performance of students and the school social climate scale, CES, the latter by Moss and Trikett (1984). For this, teachers and students of these levels participated, to whom a survey designed by the author of this research was applied, an instrument that was focused on describing the following items: relationships, self-realization, stability and change.

The results allowed to determine that the study is fully supported with theory and findings from other works. On the other hand, it was found that students perceive stability and organization in their learning environment, but teachers consider that there is no self-realization, interest or involvement on the part of some students. Finally, and in relation to other variables, the students are not interested in the experience of their teacher, however, this factor can be evidenced in the control that the teacher handles in the classroom; as well as it was possible to define that family factors do not influence the generation of positive classroom environment.

KEYWORDS: social climate, relationships, self-realization, stability and change.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, en la cátedra de Inglés impartida en el Centro de Idiomas a estudiantes de los primeros años de la Universidad Católica de Cuenca hay un bajo rendimiento académico, debido a las pocas estrategias comunicativas empleadas en el ambiente de aula, mismas que deberían permitir las buenas relaciones personales entre los actores del proceso educativo: alumnos y profesor. En Uruguay se desarrolló un estudio con el propósito de determinar las tensiones creadas en la relación alumno-docente del Centro de Formación en Educación, Instituto de Profesores Artigas, es decir, con el fin de que los futuros maestros establezcan los factores asociados a las tensiones que podrían crearse en su práctica profesional. En este estudio se determinó que los docentes en formación desarrollan sus habilidades al momento en el que se están preparando. Es por esta razón que el estudiante, futuro docente, aprende una serie de rituales y teorías para eliminar las tensiones en el ambiente de aula, pero que difícilmente son llevadas a la práctica futura (Klein, 2011).

Por otro lado, Madrid (2005) centra su investigación únicamente en los estudiantes que se forman para ser docentes de Lengua Inglesa, por lo que la Didáctica de la Lengua Inglesa es la asignatura que más favorece en la formación de futuros maestros. Sin embargo, este autor también señala que es importante que el docente de segunda lengua se forme con una serie de conceptos, procedimientos y actitudes, para que satisfaga las necesidades e intereses de la comunidad educativa. Martín (2012) desarrolló un estudio en la cátedra de Inglés II, impartida en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la UNSJ. El trabajo estuvo enfocado en aplicar competencias tecnológicas, procedimentales, actitudinales y de gestión de la información, usando las TICs con el fin de promover el aprendizaje en la lengua extranjera. La autora encontró que este sistema beneficia tanto a maestros como a alumnos debido al contacto y la afectividad desarrollados en las relaciones interpersonales, desarrollo de aprendizajes activo y significativo, y la inteligencia colectiva.

La presente investigación cuenta con algunos apartados. El primer capítulo contiene todo el marco teórico que permitió sustentar el estudio; el segundo capítulo hace referencia al diseño y la metodología empleada para la recolección de datos; el tercer capítulo está conformado, en primera instancia, por el análisis y la discusión de los resultados encontrados, por otro lado, esta sección también cuenta con la propuesta denominada: "Propuesta de intervención para mejorar el clima de aula en el primer año de Educación Superior en la cátedra de Inglés de la Universidad Católica de Cuenca, en la ciudad de Cuenca, año lectivo 2016-2017", misma que se desarrolló como un plan de intervención originado con la problemática encontrada en el trabajo anterior. Por último, esta

investigación también cuenta con un apartado en donde se ubican las conclusiones y las recomendaciones dirigidas a todo el estudio.

De esta manera, se ha podido determinar que este trabajo y su respectivo plan de intervención son de gran importancia, tanto para los estudiantes de los primeros años de la UCACUE y sus docentes, por lo tanto, para la comunidad educativa y la sociedad.

Es entonces que se buscó dar respuesta a la problemática encontrada en la cátedra de inglés impartida en los primeros años de todas las facultades y escuelas del establecimiento, para lo cual se pudo cumplir con los objetivos establecidos. En primer lugar se logró sustentar teóricamente los aspectos psicológicos y pedagógicos de la comunicación como estrategia para mejorar el aula de clase en el proceso de enseñanza y aprendizaje, luego se pudo diagnosticar las percepciones de estudiantes y profesores con respecto del clima de aula en el que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, por otro lado se alcanzó a determinar la relación que existe entre el clima de aula con variables: personales, sociales y académicas de los estudiantes, finalmente se diseñó estrategias metodológicas de comunicación pedagógica que permitan la intervención y mejora del clima social de aula en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Con la facilidad de cumplir estos objetivos, en agosto del 2016 se aplicó una encuesta en el Centro de Idiomas de la UCACUE, dirigida a docentes de los primeros años y a sus estudiantes, mismos que provenían de todas las facultades con el fin de cumplir uno de los requisitos para su graduación. El fin de la encuesta fue evaluar y comparar el clima escolar, desde la percepción de alumnos y profesores, siendo la primera vez que una investigación de este tipo era aplicada en este instituto de la universidad. No existió ningún tipo de limitación, ya que se contó con la apertura incondicional de la autoridad institucional, y con la colaboración de todo el personal docente y de los estudiantes, permitiendo obtener una amplia información para el desarrollo del proyecto de investigación.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Clima social escolar como factor clave para la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior

Barreda (2012) señala que el aceptar las interacciones en el aula permite a los docentes concebir la importancia de su papel en las dinámicas que en esta se presentan, dado que estas van desarrollando un clima de aula que favorece o no al aprendizaje. Por esto, al examinar las dinámicas que se han generado en el salón de clase es necesario mencionar los diferentes tipos de interacción que en ella han producido. Pues, solo de esta manera se podrá entender el contexto en el que se desenvuelve la acción educativa.

En este sentido, Guevara y Rueda (2005) manifiestan que es necesario tomar en cuenta algunos componentes de la práctica docente que perturban el clima social de aula: el estudio del profesor y su estrategia didáctica afectan el clima que prevalece en el aula, el grado de participación del estudiante, los niveles de atención y comprensión del grupo, así como el aprovechamiento escolar.

Como ya se ha dicho, se debe entender la estructura educativa como un espacio social, en donde se enfocan todos los factores que intervienen en las situaciones del aula de clase. Así mismo, es fundamental la comprensión del intercambio social entre los individuos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la significatividad y actividad que se manifiestan en dicho intercambio (Barreda, 2012).

Desde este punto de vista, Cámere (2013) indica que la interacción profesor-estudiante se basa en algunos aspectos que la hacen diferente de cualquier otra relación, puesto que el principio vinculante entre el profesor-estudiante no se establece sobre la base de simpatía mutua, afinidad de caracteres o de intereses comunes, esta se funda en una cierta imposición. Después, porque es una relación- bipolar de ida y vuelta- que se desarrolla entre personas de diferente edad y grado de madurez mental.

Por su parte Correa (2006) señala tres patrones de interacción estudiante-docente. Primero, una relación unidireccional maestro- estudiante, en el cual el profesor no establece mucha relación afectiva con sus alumnos; segundo, el modelo alumno-maestro-alumno, en él hay un grupo de humanos relacionándose entre sí, pero se deja de lado al docente; tercero, la relación alumno-maestro, alumno-alumno- y alumnos-maestro, estos últimos se basan de la interacción entre pares. Ambos autores coinciden que la interacción alumno-docente no solo se refiere a un estudiante y el profesor, sino que todos los estudiantes que el profesor tiene a cargo se involucran en esta interacción.

Igualmente, hay varios estudios que se enfocan en las relaciones interpersonales entre los estudiantes, y entre estudiantes con sus profesores. Estos conceptos no solo se refieren al impacto de carácter positivo que tienen las dinámicas relacionales en el clima de clase, sino también hay quienes señalan interacciones negativas que tienen una clara influencia la conformación de un clima de aula inadecuado, con el consecuente impacto en el desarrollo del estudiantado (Martínez, 2003; Van Mannen, 1998; Campos, Brenes, García y Rojas, 1990; León, Hernández, Ruiz y Zúñiga, 2002).

Es importante señalar que los estudios de Martínez (2003) y Van Mannen (1998) fueron llevados a cabo en niveles educativos de primaria y secundaria; sin embargo, la importancia de las dinámicas interactivas y las acciones del docente en el desarrollo de un clima de aula positivo o negativo, para los procesos de enseñanza aprendizaje; ha resultado también el interés de su estudio, en el campo educativo superior. Pues, si bien es cierto que en los primeros años de instrucción se desarrollan las destrezas del ser humano, pero es importante indicar que la evolución y el avance del tiempo también influyen en la adquisición positiva o negativa de dichas destrezas, puesto que en las aulas universitarias es donde se reajustan todos los conocimientos adquiridos a lo largo de los años. Por esta razón se considera importante el proceso de enseñanza aprendizaje superior.

Ahora bien, como se ha podido presentar, hay un sinnúmero de postulados que permiten comprender el contexto escolar y su relación con el clima de aula. Sin embargo, hay ciertos autores que consideran el análisis de contenidos, otros hablan sobre la cultura y la cimentación de conocimientos, y algunos destacan la influencia de las emociones, la comunicación, las relaciones interpersonales, las de poder, pero siempre refiriéndose a la contextualización en el clima de aula (Cusel, Pechin, & Alzamora, 2007).

Lo que se ha visto hasta ahora han sido teorías relacionadas a la estructura y modo de organización del proceso educativo. Pero, aún no se ha presentado un enfoque dirigido a la labor del docente, puesto que es un aspecto importante para la generación del clima de aula y la interacción entre los estudiantes.

Por esto, cabe señalar que Escobar (2015) destaca la importancia de la práctica del personal docente, así como la reflexión sobre la misma. Para la autora hay una influencia directa entre la relación del maestro con sus estudiantes y el ambiente de clase. Para esto, dicha relación debe basarse en actitudes de cooperación y conductas comunicacionales y verbales, ya que solo de esta manera se puede conseguir el aprendizaje significativo.

El clima universitario de aula: delimitación conceptual:

Existe variedad en las conceptualizaciones sobre el aula, y en caso concreto, sobre el aula en el ámbito universitario.

Así pues, cuando se analiza el concepto de aula es posible reconocer que, a pesar de las diferentes contextualizaciones, al señalarla como un importante espacio de interacción, hay una clara conciliación, en donde coexisten profesores, estudiantes, emociones, sentimientos, aprendizajes, valores, contenidos, estrategias, estructura física, en otros aspectos, en consecuencia, es un espacio que bien puede ser adecuado o no, para el desarrollo integral de los estudiantes y su aprendizaje. En este sentido, Ganen (2004) la define como el espacio ideal donde se intercambia y se expresa el aprendizaje, la visualiza como el lugar donde grupos de estudiantes se integran con sus iguales y requieren entran en contacto con su propia capacidad de socializar para establecer una relación entre pares y también con el cuerpo docente.

Sánchez (2001) indica: “es importante considerar el aula como un espacio donde mediante la práctica educativa, se genera una serie de aprendizajes para los protagonistas de los procesos que ahí tienen lugar” (p. 4). Esto quiere decir que el aula se constituye en un espacio en el que también se dan significados. Del mismo modo, el autor explica que en la dinámica de aula se emergen tres aspectos relevantes del saber: el estudiante, el profesor y el contenido, aspectos son importantes de considerar, ya que su influencia es trascendental para el ambiente generado en el aula.

Por su parte Gimeno, citado por Sánchez (2001), dice que en aula se desarrollan interacciones que se ven motivadas por intereses, necesidades y valores, las cuales se confrontan en el proceso de adquisición y reconstrucción de la cultura, en el ámbito individual y grupal. Por otro lado, Martínez y Buxarrais (2002) sostienen que el aula debe reflejarse más que un simple proceso de transición de contenidos científicos, pues, se debe constituir como un lugar en donde sea posible desarrollar situaciones de enseñanza y de aprendizaje de naturaleza estratégica. Estos autores sostienen que en el salón de clase se debe potenciar el proceso de aprendizaje, es decir, el cómo se aprende.

Entonces, es necesario que el docente entienda que su trabajo es fundamental, puesto que de él también depende del aprendizaje significativo de los estudiantes. Mejía y Grisales (2013) consideran que las relaciones interpersonales entre el docente y sus alumnos son fundamentales en el desarrollo del aprendizaje. Esto quiere decir que se construye la integridad del ser humano, más no solo se enfoca el aspecto cognitivo en potencia.

En este mismo orden de ideas, Caputo (2008) afirma que, generalmente, la innovación educativa se ha enfocado en el cambio de los métodos, las técnicas y programas, pero no se ha tomado en cuenta los análisis acerca de las prácticas educativas, la estructura institucional, las relaciones, las posiciones profesionales, como también los tiempos y espacios en los cuales se lleva a cabo la educación. También, el autor señala que es necesario no perder de vista a los espacios donde acontece la educación, para efecto de esta investigación, esa mirada se volcaría hacia el aula universitaria.

Maturana (1990) plantea que en las aulas el proceso educativo debe enfocarse en la acción de estudiantes y docentes, como actores de este hecho social. De ahí, no cabe la menor duda que la interacción en el escenario-aula involucra un encuentro estructural entre profesores y estudiantes y, como un todo produce un cambio estructural en la dirección relacionada por las emociones, que son consecuencia de quienes toman parte en la interacción y, así mismo, genera un clima de aula determinado.

De igual manera Frangoso (1999) señala: “el salón de clases es un espacio de relaciones intrapersonales, interpersonales y grupales, donde entran en juego los diversos marcos de referencia de las personas que propician muchas veces progreso y otros conflictos” (p. 8).

Hasta ahora se ha venido revisando las posturas de teóricos que centran su atención en el espacio físico del aula de clase, al mismo que lo analizan desde las relaciones interpersonales, la comunicación y el intercambio de información. Pues, el salón de clases es una organización en donde los miembros comparten intereses y necesidades similares, en donde existe un código normativo, sanciones y reconocimientos. Ibáñez (2002) comprende que el docente debe ejercer su práctica en la comunicación, es decir, ser creativo e innovador en los procesos de intercambio de información con sus alumnos y colegas, pues de esta forma obtendrá propósitos, logros y relación en su práctica profesional.

Dentro de este marco, León (2002) establece: “las características personales del docente influyen fuertemente en las formas de entrega de la docencia y la calidad de las relaciones interpersonales que se establecen en el aula, y que impactan tanto la conducta como el rendimiento” (p. 2).

Esto quiere decir que el proceso educativo debe ser interactivo, el mismo que debería ser desarrollado y fomentado por cada uno de los actores implicados, pues esto produce un clima de aula que impulsa o frustra el aprendizaje, por lo cual, es importante enfocar el concepto de clima de aula como parte de esas dinámicas interactivas en el salón de clase

conceptualizado como aula. Por esta razón, el espacio es fundamental, y no solo hablando del aspecto físico del mismo, también implica factores como la realización de reglamentos que deben cumplirse dentro de él, el cuidado y la limpieza de cada elemento que lo constituye, e incluso factores emocionales como música, colores, olores, entre otros.

1.2. Fundamentos psicológicos y pedagógicos del clima escolar

Investigaciones hechas los últimos años han demostrado que las interacciones en la educación son un factor principal en el proceso del aprendizaje. Y, a pesar de que Piaget y Vygotsky han teorizado acerca de este aspecto, hace más de 50 años estos aportes hoy en día han cobrado mayor vigencia. Respecto a lo dicho, Rodríguez (2005) dice: "Piaget y Vygotsky determinaron el conocimiento no se hereda ni se adquiere por transmisión directa. Para estos dos autores, el conocimiento es una construcción producto de la actividad del sujeto en su interacción con el medio, ambiente físico y social, por lo que convergen en adoptar premisas constructivistas e interaccionistas" (p. 4). Es decir, aunque es difícil entender que el individuo es un ser aislado o que aprende por sí solo, naturalmente sí puede hacerlo. Hay que considerar que el hombre es un ser gregario y que aprende con sus pares en una interrelación constante y fuerte, que transmite conocimientos, actitudes, valores y toda una gama de características que forman al ser.

Al hablar de la influencia que la interacción con pares o con adultos en el desarrollo de los estudiantes Suarez (2004) dice: "a través de la interacción, la proyección de futuros aprendizajes son plausibles gracias a la intervención con otros, distinguidos como apoyo o cooperación, que brindan o amplían un radio de posibilidades de aprendizaje gracias a su mayor o diferente experiencia" (p. 7). Dicho de otro modo, es el entorno sociocultural el que ofrece las guías y las condiciones para que la interacción tenga lugar, pues, mediante ésta se da la oportunidad de conocer y entender otras formas de pensamiento, así como estilos de vida, principios, y demás, que están presentes en la individualización.

Es evidente que las actitudes y aptitudes sociales son importantes en el proceso del aprendizaje. Sin estas capacidades correctamente adaptadas en el ser humano, las posibilidades de éxito son escasas. Ausubel dice al respecto: "las variables sociales deben ser consideradas dentro del ámbito educativo, pues inciden inevitablemente en el aprendizaje de las materias de estudio, valores y actitudes. Su influencia en el aprendizaje de las primeras, es mediana y a través de las variables motivacionales" (Ausubel, D., J. & Hanesian, H., 1990, p.10). Al reflexionar sobre el concepto variable motivacional, se puede decir que éste se produce en la interacción entre: adultos y jóvenes, jóvenes y pares,

adultos y colegas o adultos, jóvenes y autoridades. Es entonces que el aprendizaje llega a ser un hábito significativo a través de este constante debatir de ideas, defender pensamientos y mostrar conductas propias con otras personas.

De igual manera, Cornejo y Redondo (2001), citando a Villa y Villar, explican que el aprendizaje: “no depende únicamente de las características intrapersonales del estudiante o del profesor o del contenido a enseñar, sino que está determinado por los factores como el tipo de transacciones que mantienen los agentes personales (profesor -estudiante); por el modo en que se vincula la comunicación; cómo se implementan los contenidos con referencia a la realidad de clase; como se tratan (lógica o psicológicamente) los métodos de enseñanza, etc.” (p. 14).

La interacción se entiende como la relación que se desarrolla entre dos o más personas que comparten un contexto situacional. Las características de esta relación resultaran de la manera en que las personas involucradas se identifican mutuamente. Al respecto Ibáñez (2001) indica:

La interacción en educación, en cualquier nivel del sistema educativo, posee características propias de los grupos que comparten un espacio relacional, y, por tanto, un mismo contexto situacional, por periodos de tiempo prolongados y de modos sistemáticos: los involucrados toleran uno o más líderes preestablecidos en un orden jerárquico que involucrara toda la organización de la unidad educativa. Así mismo, se respeta y asume horarios, reglamentos y condiciones de funcionamiento predeterminados. Todo con el objetivo general o propósito que, de cierta forma, es vista como adecuada por los integrantes de la comunidad educativa [...] (p. 50).

Al estar de acuerdo con la primera parte de la cita anterior, se puede decir que toda interrelación humana es a largo plazo, por lo que, como sucede en los centros educativos, se necesita algunos convenios tácitos: liderazgo aceptado o impuesto por el sistema social y normas de conducta que corresponden a los valores preeminentes en esta estructura social; no obstante, la caracterización del profesor responde a un tipo considerado desde hace algún tiempo atrás inadecuado para el entorno educativo.

Actualmente se apoya la idea de que las aulas de clase deban ser espacios en las que el docente logre fomentar una participación democrática, libre y con respeto de los derechos de expresión de todos y cada uno de sus integrantes. Lo expresan Cornejo y Redondo (20012), citando a Lewin, que la atmósfera psicológica (término propuesto por el mismo

Lewin) es una propiedad de la situación como un todo, que determinará, en importante medida, la actitud y conducta de las personas.

1.3. Importancia del clima social de aula en la enseñanza aprendizaje

1.3.1. Moss y Trickett.

La interacción entre los actores educativos en los contextos escolares ha originado comportamientos negativos y expresiones de agresión, cuya influencia en los procesos de aprendizaje y de convivencia han sido sustentadas a través de investigaciones en el campo de las ciencias sociales, por lo que el clima social ha sido analizado por diversas disciplinas como: la sociología, la psicología, la pedagogía, dado que su complejidad comprende diferentes posiciones y formas de abordaje, iniciándose en las bases de estudios de clima laboral.

A este respecto, Casassus (2000) argumenta que las dinámicas de las instituciones educativas afectan, directamente, a los logros académicos e interacciones que cada uno de los agentes educativos consigue durante su proceso formativo y, por lo tanto, de acuerdo con Cancino y Cornejo (2001), un contexto conflictivo sumado a las características, tanto del niño como del adolescente y el joven, mismas que resultan de las sociedades modernas, daña los sistemas de comunicación.

Por consiguiente, el concepto de clima como el ambiente social del escenario educativo obedece a las características de las relaciones entre los agentes educativos, las formas específicas de organización de la institución, las escalas axiológicas que circulan en los agentes educativos y el contexto socioeconómico y político en donde se inserta (Prado, 2010); este concepto resulta, en sus orígenes, de las teorías psicosociales, que incluyen elementos de orden intrínseco como los intereses, las necesidades y las expectativas de cada uno de los sujetos en asociación con aquellas condiciones extrínsecas, referidas a aspectos formales de las organizaciones comunitarias a las que se deben.

Moss y Trickett (1974), por su parte, utilizan dos variables para contextualizar el clima. La primera se refiere a los aspectos consensuados entre individuos, y la segunda a las características del entorno, en donde se dan los acuerdos entre los sujetos; el clima resultante de esta ecuación afecta el comportamiento de cada uno de los agentes educativos. Por su parte, Murray (2000) analiza aspectos más puntuales, entre ellos: la personalidad como elemento explicativo de la conducta de los sujetos, asumiendo que el estudio de estas características permite la aproximación a la comprensión del

comportamiento de los grupos en escenarios socializantes, tal y como lo es el ámbito educativo.

Es decir, volviendo al tema de la individualidad, cada ser humano está formado por aspectos que van desde lo afectivo, cognitivo y social. En el aula de clases es normal que se presenten las individualidades, las mismas que enriquecen el universo educativo, así como el proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que al interactuar los individuos comparten cada una de sus construcciones, mientras toman o rechazan las de los demás.

Por su parte, Rodríguez (2004) plantea el clima de aula desde el punto de vista psicológico y lo define como un conjunto de características psicosociales de un centro educativo determinado por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución; esta dinámica relacional asegura que el clima resulte específico para cada entidad.

Posteriormente, Klem (2004) incorpora en su contextualización el rol docente como agente facilitador de los procesos comunicacionales y de aprendizaje para los educandos; el clima escolar resulta directamente proporcional al grado en el que los estudiantes perciben que sus docentes les apoyan, con expectativas claras y justas frente a sus individualidades.

En este mismo sentido, Noam (2004) fija cómo las relaciones interpersonales contribuyen al crecimiento, aprendizaje y hasta la mejora en el desarrollo de procesos terapéuticos; hablan de escuelas exitosa y las definen como aquellas donde los estudiantes se sienten respetados por sus profesores, y cuyos niveles de pertenencia e identidad cohesiva son altos; los docentes se constituyen en otros interlocutores válidos que contribuyen a la formación del auto concepto de los estudiantes sobre su desempeño académico si bien, su origen se ubica en una dimensión familiar. Todas las reflexiones anteriores plantean la importancia de construir relaciones de soporte y de cuidado en los profesores y en los estudiantes; un buen marco relacional incide directamente en los niveles de autoconfianza y en la adquisición de habilidades para enfrentarse a los desafíos asociados con la etapa del desarrollo donde se encuentren los educandos.

1.4. Características, dimensiones, instrumentos de evaluación del clima universitario en el proceso de aprendizaje

Las interrelaciones entre el hombre y ambiente han generado investigaciones sobre los contextos en los que las actividades cotidianas se desarrollan. Así pues, los escenarios educativos no son la excepción. El contexto escolar, especialmente el aula, posee

características específicas como resultado de los largos periodos de tiempos que los estudiantes permanecen en dichos espacios manteniendo una rutina diferente a cualquier otro lugar de nuestra sociedad.

El clima de escolar involucra la apreciación de las características del ambiente que surge de una acción dinámica entre varios factores ambientales como variables físicas, materiales, organizacionales, operacionales y sociales. Tanto el clima de un aula como de un centro educativo evidencian la influencia de la cultura del centro, con sus propios valores y sistemas de creencias, normas, ideologías, rituales y tradiciones (Adelman & Taylor, 2005)

La interacción entre el docente y los estudiantes se desarrolla en este espacio que no permanece ni ajeno ni indiferente a la materia de las relaciones personales. El centro de atención, para Moos, ha sido el aula como el conjunto de profesor-estudiantes reunidos en un lugar específico para la realización de una tarea escolar (matemáticas, lengua, etc.), (Fernandez Ballester, 1987). Cassulso (1998) dice:

Una de las motivaciones más fuertes de la investigación de clima escolar es la de poner de relieve las percepciones de los alumnos de determinados aspectos del ambiente donde reciben la enseñanza y variables tales como el rendimiento académico, satisfacción, cohesión grupal, organización de la clase, etc. (p. 130).

Moss, et al., (1989) reconocieron los aspectos psicosociales del ambiente escolar que fueron significativos para los estudiantes y docentes. El marco conceptual permitió delinear tres tipos de variables:

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

En su escala de clima social en el centro escolar, CE, Moos y Trickett (1989) identifican nueve sub-escalas, agrupadas en cuatro grandes dimensiones que evalúan el ambiente del salón de clase

- Relaciones: implicación, afiliación, ayuda.
- Autorrealización: tareas, competitividad.
- Estabilidad: organización, claridad, control.

- Cambio: innovación.

1.4.1. Dimensión relacional o relaciones.

La dimensión relaciones evalúa el grado de implicación de los estudiantes en el ambiente, el alcance de su apoyo y ayuda hacia el otro y el grado de libertad de expresión. Es decir, mide en qué medida los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Sus subescalas son:

1.4.1.1. Implicación (IM).

Mide el grado en que los estudiantes muestran interés por las actividades de la clase, su participación en los coloquios y su disfrute del ambiente, creando e incorporando tareas complementarias.

1.4.1.2. Afiliación (AF).

Nivel de amistad entre los estudiantes y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.

1.4.1.3. Ayuda (AY).

Grado de ayuda, preocupación y amistad entre los estudiantes: comunicación abierta con los estudiantes, confianza en ellos e interés por sus ideas.

1.4.2. Dimensión de desarrollo personal o autorrealización.

Es la segunda dimensión de esta escala, a través de ella se valora la importancia que se concede a la realización de las tareas y a los temas de las materias, comprende las siguientes sub-escalas:

1.4.2.1. Tarea (TA).

Importancia que se da al cumplimiento de tareas programadas. Énfasis que pone el profesor en el temario de las materias.

1.4.2.2. Competitividad (CO).

Grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas.

1.4.3. Dimensión de estabilidad o del sistema de mantenimiento.

Evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos y el funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. Integran esta dimensión las siguientes subescalas:

1.4.3.1. Organización (OR).

Importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares. El docente debe manejar esta categoría desde su planificación de clase, la misma que permitirá llevar el proceso de una manera más ágil.

1.4.3.2. Claridad (CL).

Importancia que se da al establecimiento y seguimiento de normas claras y al conocimiento de los estudiantes sobre las consecuencias de su incumplimiento. El maestro debe procurar ser claro, tanto en su lenguaje verbal como corporal, en la planificación y en la práctica,

1.4.3.3. Control (CN).

Grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y penalización de aquellos que no las practican. Este aspecto debe estar ajustado a parámetros educativos, puesto que en estos se incluyen formas y normas que deben seguirse en el control educativo, sea de tareas hasta evaluaciones.

1.4.4. Dimensión del sistema de cambio.

Evalúa el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase. Formada por la sub escala Innovación:

1.4.4.1. Innovación.

Grado en que los estudiantes contribuyen a planear las actividades escolares, así como la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del estudiante. En otras palabras, se puede señalar que el ambiente de aula no puede quedarse solo en el plano físico, pues también debe considerarse el plano humano. El ambiente escolar depende de muchos factores para que se establezca positivamente, entre estos se encuentran la cohesión, comunicación, cooperación, autonomía, organización y dirección del maestro. Moreno, et al. (2011) dicen que el profesor, mediante su orientación, debe acercarse y favorecer los resultados y logros de aprendizaje, manejando la cordialidad y armonía en el ambiente.

En efecto, sin comunicación no existe educación. Por lo tanto, es necesario apoyar la participación a través de la interacción, la instauración de normas de convivencia, la implicación de los estudiantes en lo que se relaciona a su educación, la asunción creciente de responsabilidades, etc.; en fin, todo lo que a los estudiantes les permita avanzar para alcanzar madurez, y autonomía. A más de esto deben sumarse los valores y juicios que el docente y los estudiantes deben tener formados.

De hecho, tras aplicar esta escala, Martínez (1997) manifiesta que se puede predecir un mejor rendimiento académico a los estudiantes que trabajan en un contexto presidido por normas claras, en el que se cultiva la cooperación sin presidir de la autonomía. En este sentido, el afirmar que la noción de que el establecer y seguir normas adecuadas, en un marco de disciplina del desarrollo personal y social, inciden positivamente en el rendimiento y en la educación. Así mismo, logra gran solidez la tesis de los investigadores que se oponen a estructuras de aprendizaje de tipo competitivo. Es pertinente, mencionar que la cooperación entre estudiantes, además de beneficiar el rendimiento académico, origina relaciones personales positivas entre ellos.

Existe gran cantidad de bibliografía psicopedagógica que señala los beneficios de la cooperación entre estudiantes. Ovejero (1993), por ejemplo, en un artículo destaca el carácter psicosocial del fracaso escolar, señala que las técnicas de aprendizaje cooperativo han demostrado su eficacia para mejorar la motivación intrínseca, la autoestima y el funcionamiento de las capacidades intelectuales de los estudiantes, ya que incrementan particularmente la capacidad crítica y la calidad del procesamiento de la información, todo lo que da como resultado un fuerte incremento del rendimiento académico.

1.5. Factores y procesos asociados al clima de aula estudiantil

Durante las últimas décadas uno de temas más analizados dentro de la investigación educativa ha sido la búsqueda de los factores y procesos asociados al aprendizaje que se realice en cualquiera de los diferentes niveles educativos. Desde diferentes enfoques teóricos y áreas de estudio se ha trabajado las variables que influyen en los procesos de enseñanza aprendizaje, la importancia y el cómo podrían ser mejoradas.

Los primeros factores que influyen en el clima de aula y que definen una enseñanza eficaz son la implicación y el compromiso docente con los estudiantes, con la escuela y la sociedad (Huberman, 1993). Posiblemente porque estos sean los elementos previos, los requisitos, que deben regir para que sea posible avanzar hacia una mejora de la docencia y, con ello, de la escuela. Si el docente es poco entusiasta sobre los contenidos que enseña no es difícil que transmita esta actitud a los estudiantes. Por esto es fácil motivar a los estudiantes si el propio maestro disfruta de la enseñanza y la trasmite con entusiasmo (Covel & McNeil, 2009).

Hughes (2008) insiste en que no se debe olvidar que los procesos de enseñanza-aprendizaje son parte de una dinámica de influencias en los niveles del esfuerzo por parte del profesor y el estudiante y el desempeño de los estudiantes o la calidad de la interacción entre el profesor y el alumno. Partiendo de este punto, entonces, se puede afirmar que la relación positiva entre el entusiasmo de los maestros y su actitud hacia la forma de enseñar contenidos contribuye a lograr ambientes, en los que el proceso enseñanza y aprendizaje es una acción agradable para los involucrados en el mismo.

En este sentido, y apoyando lo mencionado anteriormente, Harris (1998) señala que los docentes con una actitud positiva hacia las innovaciones, al desarrollo profesional, a la formación permanente, la autoevaluación como estrategia de reflexión y mejoramiento, además de su capacidad para integrar nuevas ideas en su propia práctica, son quienes influyen drásticamente en el éxito de los estudiantes, sus actitudes hacia la escuela y sobre todo el clima de aula.

Al respecto Freiberg (1999) ha demostrado que otro aspecto que influye en un clima de aula positivo y que estimula al orden y autocontrol por parte de los estudiantes es la involucración y valorización de ésta, es decir, dotarlos de autoridad en el aula, con el fin de mejorar el clima y motivación encaminada hacia la responsabilidad del entorno.

Paralelamente a las consideraciones anteriores, otros factores asociado que influye en el clima de aula son las expectativa y autoestima; Murillo, Martínez y Hernández (2011)

sostienen que los estudiantes llegarán a ser lo que el docente crea que van a ser. Así pues, hay profesores que están convencidos en que la motivación es indispensable para que sus alumnos aprenderán con mayor probabilidad que aquellos que no se sienten motivados. O visto desde la perspectiva de Cooper (1983), los profesores que consideren que un estudiante es un fracaso, con toda probabilidad se convertirán en un fracasado. Para los autores, es atractivo ver que la autoestima y la confianza que un docente mantenga sobre sí mismo, así como sus expectativas y proyecciones, influyen en los estudiantes, ya que un docente positivo transmite dichos comportamientos.

Alderman (2004) acota que los docentes con altas expectativas mantienen una actitud de aprecio e interés por el alumno, es el que se preocupa por su bien, por su felicidad y desarrollo. En otras palabras, las expectativas del profesor deben encaminarse a descubrir cualquier signo de capacidad y talento de los estudiantes, ayudarlos a descubrirse a sí mismos, con el fin de que no se propongan metas que no estén al alcance de ellos, creando situaciones destructivas que llevarán, no solo al fracaso de un buen ambiente de aula sino también, al fracaso del aprendizaje.

Por esta razón, el docente en formación debería estructurar y dominar su estilo de enseñanza, estar consciente de su personalidad y conducta, juzgarse a sí mismo, evaluarse, retroalimentarse y volver a configurar sus virtudes, para que éstas predominen sobre sus defectos y errores.

Junto a las variables descritas anteriormente, se ha analizado que las metodologías y la estructuración de las lecciones influyen en el clima aula. Al respecto Mujs y Reynolds (2000) señalan que el profesor debe tener un amplio repertorio de recursos de enseñanza, así como, una buena visión de cuál es la estrategia más adecuada para cada momento y para cada estudiante. Se entiende por repertorio de recursos de enseñanza a la disposición que el docente debe tener para ayudar a potenciar el desarrollo cognitivo y la mejora del rendimiento del estudiante (Brown, 2009).

Así mismo, en este orden de ideas, Berliner (1993) indica que una estructura de lección que facilite el aprendizaje de los estudiantes partirá de los conocimientos previamente adquiridos para relacionar los nuevos, y, a continuación, según se vayan adquiriendo mayores grados de reflexión, se puede profundizar en el nuevo temario. Además, el profesor deberá poner especial atención en la comprensión de nuevos conceptos y en solventar, en caso de haber, los errores e interpretaciones de los estudiantes. Existen sólidas evidencias científicas de que la evaluación del estudiante es un factor con incidencia trascendental en el ambiente de

aula y está ligado a la docencia de calidad, y con ello al desarrollo de los estudiantes (Daloz, 1986).

Hattie y Timperley (2007) dicen que la evaluación, lejos de la simplista consideración calificativa, supone aportar a los estudiantes un *feedback* sobre la evolución de su proceso de aprendizaje. Se debe entender que el reconocimiento adecuado o inadecuado es el resultado alcanzado, mismo que debe estar siempre expresado en términos de alabanza o estímulo hacia el trabajo hecho y nunca ha de relacionarse con las capacidades internas del estudiante, sino con el rendimiento académico logrado por el esfuerzo demostrado. Finalmente, por su parte Anderson (2004) expresa que las evaluaciones deben invitar al docente a una autorreflexión de su práctica, solo así podrá traer cambios metodológicos. Es decir, el profesor debe estar consciente en buscar un ambiente de clase positivo que ayude al proceso de aprendizaje del alumno.

Hasta este momento se han revisado características de un clima de aula, así como los factores que intervienen en este y su relación existente en el proceso de aprendizaje. Queda claro que la práctica docente es uno de los pilares fundamentales para que se genere un ambiente agradable en el aula. De igual forma se ha podido destacar la interacción y las relaciones personales que deben fomentarse entre el docente y sus alumnos, en estas es importante la comunicación, la estabilidad emocional y la motivación de cada uno de los actores.

1.6. El proceso de enseñanza aprendizaje: delimitación conceptual, características como proceso interrelacionado

En períodos antiguos de la educación se consideraba que el aprendizaje estaba relacionado a la conducta. De este modo, en la escuela tradicional dominó el conductismo. Hoy en día se ha demostrado que el aprendizaje comprende muchos otros elementos, entre ellos el humano. Este se aleja de la modificación e intervención en la conducta, ya que busca que la calidad se sitúe desde la experiencia, desde el aprendizaje significativo y activo del alumno.

La experiencia humana no solo implica pensamiento, sino también afectividad y, únicamente, cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia. Por consiguiente, hoy en día el maestro necesita enfrentarse a los grupos fortalecidos con una formación pedagógica que lo dote de elementos suficientes para enseñar en forma adecuada. Ha de considerar la naturaleza del aprendizaje para poder proponer medios de enseñanza eficaces que produzcan aprendizajes significativos. Así, al

conocer los procesos internos que llevan al alumno a aprender significativamente, manejará ideas para propiciar, facilitar o acelerar el aprendizaje (Dávila, 1998).

Desde esta óptica, tomando en cuenta los puntos de vista anteriores y parafraseando a Piaget se puede afirmar que, la meta primordial de la educación es el formar personas que no repitan lo que otros ya han hecho, sino, por el contrario, es formar seres humanos creativos, ingeniosos, innovadores, capaces de criticar, verificar y rechazar todo lo que se les ofrezca.

De igual forma, Zabala (1990), en acuerdo con el concepto anterior, indica que los nuevos planteamientos de la enseñanza y del aprendizaje han supuesto una re-conceptualización del papel didáctico del profesor, quien pasa a ser el que facilita el aprendizaje. Bien se puede decir, que de acuerdo a esta afirmación, el docente se convierte en muestra de enseñanza y conducta, encaminada a facilitar tareas de aprendizaje de sus estudiantes. Este apoyo intervendrá, no solo en su formación profesional sino también, su formación humana.

Vygotsky afirma que el docente como mediador realiza su papel con el objetivo de llevar al estudiante a un nivel de desarrollo potencial, cuando no es capaz de llegar por sí mismo. Es decir, el docente es un catalizador que produce una relación cognitiva entre los estudiantes, ayudando a entender el significado generalizado de sus experiencias de nuevos aprendizajes. Pero, actualmente, en las nuevas actualizaciones curriculares de muchos países se toma en consideración la orientación del docente, que se aleja de la dirección técnica que se suponía en la escuela tradicional. Es decir, hoy en día el maestro es un facilitador de la información, una información que se va construyendo a lo largo de la vida del ser humano.

El concepto de aprendizaje está alineado al desarrollo propio y a la mejora de uno mismo, más allá del concepto de una educación en un área específica. No se trata de que el estudiante adquiera conocimiento y competencias, sino de desarrollar su capacidad de aprender a aprender. Sin embargo, no se puede dejar de lado que la práctica docente debe ser especializada, pues el profesor debe ser un especialista en la metodología de enseñanza de alguna disciplina, lo cual incluye conocimientos de diseño y desarrollo curricular, diseños y uso de medios y materiales de instrucción y por fin, métodos y técnicas de evaluación de los aprendizajes (Briones, 1994).

Lo anterior lleva a pensar en que la práctica docente tiene un papel preponderante para el cambio y desarrollo de la educación en cualquier ámbito educativo y, por lo tanto, en la

influencia positiva del aula en donde desarrolle su labor. En este orden de ideas, se considera que se requiere caracterizar la labor docente, de tal manera que pueda aportar a la estructuración de una práctica que propenda por mejores seres humanos y mejor sociedad, lo que sin duda se siembra desde las aulas de clase.

1.7. El proceso metodológico y didáctico en la enseñanza-aprendizaje

Al pensar en la conexión entre estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza, cobran mucha importancia dos concepciones que definen la naturaleza de la relación desde presupuestos diferentes. A ese respecto Dum (1984) indica que el diseño del proceso educativo es efectivo si los docentes integran a su práctica educativa una variedad de estilos de enseñanza, con el fin de adaptarse a todos los estudiantes con diferentes preferencias de aprendizaje. El autor sostiene así, la importancia de enseñar utilizando métodos que se ajusten a sus preferencias perceptivas.

Este aspecto es fundamental en la formación, ya que considera el estudio y aplicación de los estilos de aprendizaje como el camino científico para individualizar a la instrucción, por lo que el aprendizaje es más efectivo en aquellos estudiantes que tienen un estilo de aprendizaje compatible con el estilo de enseñanza del profesor (Thompson, 1986). Así mismo, Valdivia (2002) señala que la necesidad de adaptar el estilo de enseñanza del profesorado a la forma de aprender del alumnado, como una de las variables relevantes del proceso enseñanza aprendizaje, va a influir directamente en la mejora de dicho proceso.

Realmente la enseñanza es importante, así como la práctica docente, vinculada a métodos que se ajusten a las preferencias y percepciones de los estudiantes, por ejemplo la educación multilingüe, educación inclusiva, entre otras, que busquen acercarse a las necesidades e intereses que la sociedad y su actualidad exigen.

Por su parte Kolb (1976) desarrolla un modelo de enseñanza aplicable a cada estilo de aprendizaje. De esta forma guía al docente, bajo un esquema de comportamiento pedagógico, de acuerdo a las necesidades del que aprende. Sostiene que una persona con preferencia por un tipo de aprendizaje específico se sentirá más cómoda y estará más abierta a un profesor que adopte un estilo de enseñanza acorde con su perfil para el aprendizaje. El profesor es el encargado de crear el ambiente educativo adecuado y de controlar el proceso de enseñanza, mediante técnicas y métodos de instrucción para el estudiante.

Dicho de otra manera, el maestro debe entender que el objetivo de su labor es cubrir las necesidades de cada estilo de aprendizaje. Por eso mismo, para que el estudiante se interese en aprender, el educador debe tomar, como objetivos de enseñanza, principios que sean compatibles con las preferencias e interese en relación al estilo de aprendizaje. Desde este enfoque, es necesario que los profesores desarrollen estilos de enseñanza diversos, para poder aplicar estrategias tendentes a conectar con todos sus estudiantes, sea cual fuera sus estilos de aprendizaje.

Es decir, el docente debe estar consciente de la diversidad de estilos de aprendizaje que existen en el salón de clases, mediante los cuales podría realizar una planificación integral, que involucre a todos los alumnos a un ritmo de aprendizaje equilibrado, activo y significativo para su vida cotidiana.

Bajo una mirada más focalizada en el estudiante, se considera que el profesor debe animar a sus pupilos a desarrollar un rango más amplio de los estilos de aprendizaje, empleando varias técnicas y ayudas de entrenamiento. Este tema es retomado por Hervás (2005), quien indica que la coincidencia del estilo de enseñar del profesor y el estilo de aprender del estudiantado no debe presentar los contenidos curriculares del mismo modo, porque, esto puede conducir a cierta conformidad y monotonía. Consecuentemente, el profesor debe potenciar el estilo dominante sin olvidar los puntos débiles de los estilos no dominantes que podría necesitar a futuro.

Por tal caso, es fundamental que el maestro determine su propio estilo de enseñanza, ya que de este dependerá el desarrollo de sus estrategias. Sería interesante que él mismo lo compare con el de sus colegas, puesto que así conocerá, adaptará y mejorará su estilo. En muchas instituciones educativas se puede evidenciar la diversidad en la práctica docente, pues, los maestros de las diferentes disciplinas tienen un ritmo y estilo diferente que en muchos casos es estresante para el alumnado, por lo que se debería exigir una armonía. Es importante que ambas partes, docente y alumnos conozcan los estilos, identifiquen el propio y del otro con el objeto de abordar estrategias orientadas a generar un proceso de enseñanza-aprendizaje más eficiente.

Es evidente la dificultad de una coherencia perfecta entre estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje. No obstante, se anhela que se produzca el mayor ajuste posible, ya que tiene decisiva fuerza en el aprendizaje del estudiante. En este sentido resulta acertada la propuesta realizada por Gravini y Cabrera (2009), quienes plantean comportamientos de enseñanza ajustados a cada estilo de aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, Coloma y Manrique (2009) reconocen la necesidad de analizar los estilos de aprendizaje para poder

conocer con mayor profundidad los estilos de enseñanza aplicados. Claro está, que todo lo detallado obliga al profesor a entender el proceso de enseñanza aprendizaje de manera diferente.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel ofrece el marco apropiado para el desarrollo de la labor educativa actual, así como para el diseño de técnicas educacionales coherentes con tales principios, constituyéndose en el marco teórico que favorecerá a este proceso. Así pues, Ausubel plantea que el aprendizaje del estudiante depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. Por estructura cognitiva debe entenderse al conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

1.8. La propuesta metodológica como estrategia de intervención para mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje

Martínez (1999) define la metodología como la parte del proceso de investigación que permite sistematizar los métodos y las técnicas necesarias para llevarla a cabo. Son vías que facilitan el descubrimiento de conocimientos seguros y confiables para solucionar los problemas que la vida plantea. En consecuencia, la metodología usada como estrategia para el proceso de enseñanza aprendizaje es fundamental para obtener conocimientos significativos. Es importante que el docente conozca diferentes tipos de metodología aplicables al aula de clase, las mismas que pueden variar dependiendo del universo de receptores.

Por su parte, Bonwell y James (2013) dicen que una metodología activa es la más adecuada, ya que busca que los estudiantes reflexionen acerca de lo que aprenden y generan habilidades meta cognitivas, las que permiten analizar, evaluar, desarrollar una opinión y sustentarla. Así mismo, hace posible que se pongan de acuerdo sobre la forma de trabajo para resolver problemas en equipo. En este sentido el desarrollar una metodología activa es hoy en día uno de los principales aportes didácticos al proceso de enseñanza aprendizaje, pues permite al docente asumir su tarea de manera más efectiva y a los estudiantes les facilita el logro de aprendizajes significativos (Ausubel, 1973). Como afirma Vygotsky (1991), al ser los mismos estudiantes los constructores activos de sus nuevos conocimientos, se toman en cuenta las dimensiones social y socializadora del aprendizaje, así como la individual e interna.

Por este motivo, varias investigaciones han demostrado que, en comparación con la metodología tradicional, los estudiantes prefieren en las clases el uso de la metodología

activa. Mediante esta aumenta los niveles de aprendizaje, y existe evidencia sobre la eficacia del aprendizaje colaborativo y el aprendizaje, mediante la resolución de problemas (Mckinney, 2010). Sin embargo, cabe destacar que Ausubel (2002) afirma que los métodos de enseñanza permiten el desarrollo de esas actitudes y habilidades que la enseñanza pasiva no promueve.

Así mismo, Bonwell (1996) indica que la metodología activa permite que el alumno reflexione acerca de lo que aprende. El desarrollo de la capacidad de reflexión sobre el propio aprendizaje genera habilidades metacognitivas, las cuales permiten a los estudiantes analizar, evaluar, desarrollar una opinión y sustentarla. En esta misma línea, Prince (2004) señala que esta metodología propone la incorporación del estudiante a sus propios procesos de aprendizaje a través de actividades dentro o fuera del aula, donde no solamente escucha al profesor, sino que habla, reflexiona, participa en debates, etc.

Por consiguiente, una metodología activa de enseñanza-aprendizaje obliga al docente a escoger la estrategia más apropiada, teniendo en cuenta las necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, así como el área de conocimiento y el tipo de contenido que va a enseñar. Lo que permite al profesor llegar al estudiante de manera clara para ayudarlo a construir sus propios aprendizajes, promoviendo la participación consciente y espontánea.

En otras palabras, la metodología activa es un proceso que se basa en la idea principal que el profesor debe ejecutar, el mismo que le permita al estudiante adquirir un aprendizaje significativo. Para esto, el docente debe fomentar tareas y comunicación efectiva en todas las fases del aprendizaje. El maestro debe potenciar la experimentación, el trabajo individual y grupal y la autoevaluación. La metodología activa ayuda a que los estudiantes solucionen conflictos, por lo que deben estar motivados. Por esta razón, el rol del docente es fundamental y debe estar sostenido en el uso de estrategias técnicas y una planificación innovadora y creativa, ya que de esta dependerá el aprendizaje (Hernández, 2014).

Para poder facilitar los aprendizajes, el docente tiene que reconocer las fortalezas y debilidades de sus estudiantes y respetar su desarrollo cognitivo, emocional y social. También debe proponer temas que generen interés y estén contextualizados, así como reconocer las inteligencias y estilos de aprendizaje, personalizando de esta manera el proceso. Así mismo, debe tomar en cuenta el proceso más que el resultado, y antes que una evaluación aprendizaje, ha de considerar una evaluación para el aprendizaje, la cual evalúa el desempeño real en forma objetiva, y busca que el alumno reconozca sus avances y dificultades. Además, el docente brinda alternativas de solución a estas dificultades identificadas y toma decisiones en relación con las estrategias utilizadas.

Para concluir, la necesidad de contar con una metodología de enseñanza adecuada obliga usualmente al docente a escoger la que considere la más apropiada, y muchas en esa elección, prima el área y el tipo de contenido a enseñar; de manera que la metodología usada permite, no solo llegar al docente de manera clara sino, que el estudiantes construya sus propios aprendizajes.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño y tipo de metodología

Este diseño contuvo los siguientes tipos de metodología:

2.1.1. No experimental.

Porque no hubo una manipulación de las variables y, únicamente, se observó los fenómenos ocurridos en el salón de clases.

2.1.2. Transversal.

Ya que la información proporcionada por los estudiantes y el docente se obtuvo en un periodo específico del año lectivo.

2.1.3. Descriptivo.

Porque se pretendió encontrar las características de las variables de los estudiantes y de los docentes de los primeros años que asisten al Departamento de Idiomas de la Universidad Católica de Cuenca, con el fin de impartir y aprender inglés.

2.1.4. Correlacional.

Se pudo medir el nivel de relación existente entre las variables, por ejemplo: clima de aula y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes, el clima de aula y el tipo de familia de los estudiantes, entre otras.

2.2. Métodos

Los métodos empleados en la presente investigación fueron los siguientes:

2.2.1. Inductivo-Deductivo.

Se utilizó a partir de las observaciones realizadas al objeto de estudio, permitiendo realizar generalizaciones a través de la comparación de los elementos que inciden en dicho objeto.

2.3. Población

La población para este estudio estuvo conformada por docentes y estudiantes de los primeros años de educación superior, de todas las carreras que la institución oferta, quienes asisten al Centro de Idiomas de la Universidad Católica de Cuenca para impartir y recibir clases de inglés. Se utilizó un muestreo no probabilístico intencional, es decir: "supone un

procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización” (Hernández, 2014, pág. 189). Bajo estas definiciones en la presente investigación se tomaron como muestra todas las aulas que correspondan al primer año de educación superior del centro educativo investigado.

2.4. Técnica e instrumentos

Para recoger los datos se utilizó la técnica de la encuesta, se viabilizó a través de cuestionarios, que consisten en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir, se utilizarán preguntas cerradas, que contienen opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas (Hernández, 2014).

Los instrumentos que se emplearon para medir las variables de estudio tomaron en cuenta el planteamiento teórico de partida, así como el nivel de medida necesario para los análisis pertinentes. Éstos son: Cuestionarios sociodemográficos para docentes (apéndice A) y estudiantes (apéndice B) ad-hoc (Andrade, 2016), que permitirán identificar características del aula, de los estudiantes y de los docentes. Registro de notas de rendimiento académico de los estudiantes del primer año de educación superior en la cátedra de Inglés que permitirá identificar el rendimiento académico.

Escala de clima social escolar CES (Moos, Moos, & Trickett, 1984) Adaptación española: Esta escala fue diseñada y elaborada en el Laboratorio de Ecología Social de la Universidad de Stanford (California), bajo la dirección de R.H. Moos y E. J. Trickett. Evalúa el clima social de aula atendiendo la perciben que tienen los estudiantes (apéndice C) y los docentes (apéndice D) sus relaciones y la estructura organizativa del aula.

El fundamento teórico de este instrumento se debe a Murray (1938), quién formuló la teoría de la interrelación entre presión ambiental y necesidades de los sujetos, según la cual, la personalidad es el resultado de una interrelación entre la necesidad tanto interna como externa que ejerce el ambiente.

2.5. Procedimiento

La escala presenta 90 ítems agrupados en 4 dimensiones y en 9 sub escalas de la siguiente manera:

2.5.1. Relaciones.

Evalúa el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Consta de las sub escalas: *Implicación (IM)*: Mide el grado en que los alumnos están interesados y su participación en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias. *Afiliación (AF)*: mide el nivel de amistad entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos y *Ayuda (AY)*: Grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas).

2.5.2. Autorrealización.

Es la segunda dimensión de esta escala; se valora la importancia que de la realización de tareas y a los temas de las asignaturas; comprende las sub escalas: *Tareas (TA)*: Importancia que se da a la terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesor en el temario de la asignatura. *Competitividad (CO)*: Grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas.

2.5.3. Estabilidad.

Evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. Integran la dimensión, las siguientes sub escalas: *Organización (OR)*: Importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares. *Claridad (CL)*: 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. *Control (CN)*: Grado en que el profesor es estricto 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).

2.5.4. Cambio.

Evalúa el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase. La escala CES, presenta 90 ítems a los que profesores y estudiantes deben responder con una doble alternativa (verdadero/falso), otorgando un punto por cada respuesta que coincida con la clave administrada por la prueba; por lo tanto, la puntuación puede variar entre 0 y 10, siendo 0 un bajo nivel y 10 muy elevado en el factor que mide cada escala. En cuanto a la fiabilidad del instrumento aplicado en el contexto ecuatoriano,

los resultados mostraron una consistencia interna aceptable, Tanto para el cuestionario de clima escolar desde la percepción de docentes como de estudiantes, puesto que, en ambos casos el valor del alfa de Cronbach fue superior a 0.70 (Andrade, 2016).

2.6. Procesamiento de datos

Para el análisis de la información se utilizó el Programa SPSS, mediante el cual se identificó la frecuencia de expresiones en cada variable; la relación entre variables para determinar aspectos comunes y diferenciales; y, las tendencias principales en cada una de las dimensiones en estudio.

2.6.1. Variables Sociodemográficas.

2.6.1.1. Características de los estudiantes.

Tabla 1. Sexo de los estudiantes (en porcentajes)

	Sexo	
	Femenino	Masculino
Frecuencia	58	33
% por genero	63,7%	36,3%

Elaborado por: Lorena Albán

Un total de 94 estudiantes que asisten a la cátedra de Inglés, impartida en el Centro de Idiomas de la UCACUE, para todos los estudiantes de los primeros años de educación superior de las carreras que se ofertan en la universidad, fueron encuestados, de los cuales el 63.7%, (equivalente a 58) fueron de género femenino y el 36.3% (que equivale a 33) fueron de género masculino.

Tabla 2. Edad promedio (en años)

	Género	
	femenino	masculino
Edad Promedio	20,28	21,04

Elaborado por: Lorena Albán

En la Tabla 2 se puede identificar que la edad promedio de los estudiantes varones es 21,04 y de las mujeres es 20,28. Esto indica que los alumnos se encuentran en la edad común para cursar en aquel año de la carrera de inglés, de la Universidad Católica de Cuenca.

Tabla 3. Tipo de familia de los estudiantes

	Familia		
	Nuclear	Extensa	Monoparental
Frecuencia	53	5	23
% dentro de Tipo de Familia	65,4%	5,3%	24,5%

Elaborado por: Lorena Albán

En la Tabla 3 se indica que la mayoría de estudiantes, representada con un 65.4% (equivalente a 53 alumnos), forma parte de un tipo de familia nuclear: conformada por madre, padre e hijo/s; el 5,3% (que equivale a 5 estudiantes) es parte de una familia de tipo extensa: conformada por padres, hijos, abuelos, tíos y primos; y el 24,5% (lo que equivale a 23 alumnos) forma parte de una familia de tipo monoparental: conformado por uno de los dos padres y los hijos.

Tabla 4. Nivel de estudios de la madre

		Nivel de estudios			
		sin estudios	escuela	colegio	universidad
Est. mamá	Frecuencia	2	23	30	29
	% dentro de nivel de estudios	2,4%	27,4%	35,7%	34,5%
Total	Frecuencia	2	23	30	29
	% dentro de nivel de estudios	2,4%	27,4%	35,7%	34,5%

Elaborado por: Lorena Albán

Se puede observar que la mayoría de las madres (equivalente a 35,7%) son bachilleres, seguidas por madres con estudios superiores (34,5%). Un 27,4% está conformado por madres con instrucción primaria y solo el 2,4% son mamás sin estudios.

Tabla 5. Nivel de estudios del padre

		Nivel de estudios			
		sin estudios	escuela	colegio	universidad
Est. papá	Frecuencia	1	22	32	23
	% dentro de nivel de estudios	1,3%	28,2%	41,0%	29,5%
Total	Frecuencia	1	22	32	23
	% dentro de nivel de estudios	1,3%	28,2%	41,0%	29,5%

Elaborado por: Lorena Albán

El 41,0% de papás tienen cursado el bachillerato, el 29,5% la universidad, el 28,2% la escuela y solo el 1,3% no tiene estudios.

Tabla 6. ¿Tus padres trabajan?

		Trabajan		Total validos
		Si	No	
Mama	Frecuencia	61	23	74
	% dentro de nivel de estudios	72,6%	27,4%	100,00%
Papa	Frecuencia	73	4	77
	% dentro de nivel de estudios	94,8%	5,2%	100,00%

Elaborado por: Lorena Albán

El 72,6% de los estudiantes han respondido que sus madres sí trabajan, mientras que el 27,4% respondió que ellas no lo hacen. En el caso de los papás, el 94,8% de los estudiantes respondió que sí lo hacen y el 5,2% que no lo hacen.

2.6.1.2. Características de los docentes.

Tabla 7. Sexo de los profesores

	Sexo		Total valido
	Femenino	Masculino	
Frecuencia	2	3	5
% por sexo	40,0%	60,0%	100,00%

Elaborado por: Lorena Albán

En la Tabla 7 se puede observar que el 40% (equivalente a 2) de los profesores está conformado por mujeres, mientras que el 60% (que equivale a 3) está conformado por hombres. Esto se lo ve bien desde el punto de vista de equidad de género.

Tabla 8 Edad promedio de profesores

			Edad				Total Valido
			33	34	36	54	
Sexo Femenino	Frecuencia	0	0	1	0	1	
	% por edad	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	
Masculino	Frecuencia	1	1	0	1	3	
	% por edad	33,3%	33,3%	0,0%	33,3%	100,0%	

Elaborado por: Lorena Albán

En la Tabla 8 se puede ver que para los profesores hombres el promedio de edad es 40,33 años, y para las mujeres es 36 años.

Tabla 9. Nivel de estudio de los profesores

			Nivel Estudios					Total Valido
			profesor	licenciado	magister	doctor de 3er nivel	PhD	
Sexo Femenino	Frecuencia		0	1	1	0	0	2
	% por Nivel Estudios		0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Masculino	frecuencia		0	1	2	0	0	3
	% por Nivel Estudios		0,0%	33,3%	66,7%	0,0%	0,0%	100,0%

Elaborado por: Lorena Albán

De los 5 profesores encuestados, en el caso femenino, el 50% son magísteres y el otro 50% son licenciadas, mientras que el caso masculino el 33,3 % son licenciados y el 67,7% son magísteres. Cabe mencionar que en el curso donde se tomó la muestra no existen docentes con título profesor y de PhD.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1. Análisis y descripción de los resultados del clima social CES

3.1.1. Clima desde la percepción de los estudiantes.

3.1.1.1. Dimensiones del clima de percepción de estudiantes.

Tabla 10. Puntuaciones medias de las dimensiones del CES percibidas por los estudiantes

		Dimensiones			
		Relacional	Autorrealización	Estabilidad	Cambio
Estudiantes	Media	69,15	66,12	72,23	65,11
	D.E.	10,87	8,27	7,86	14,20

Elaborado por: Lorena Albán

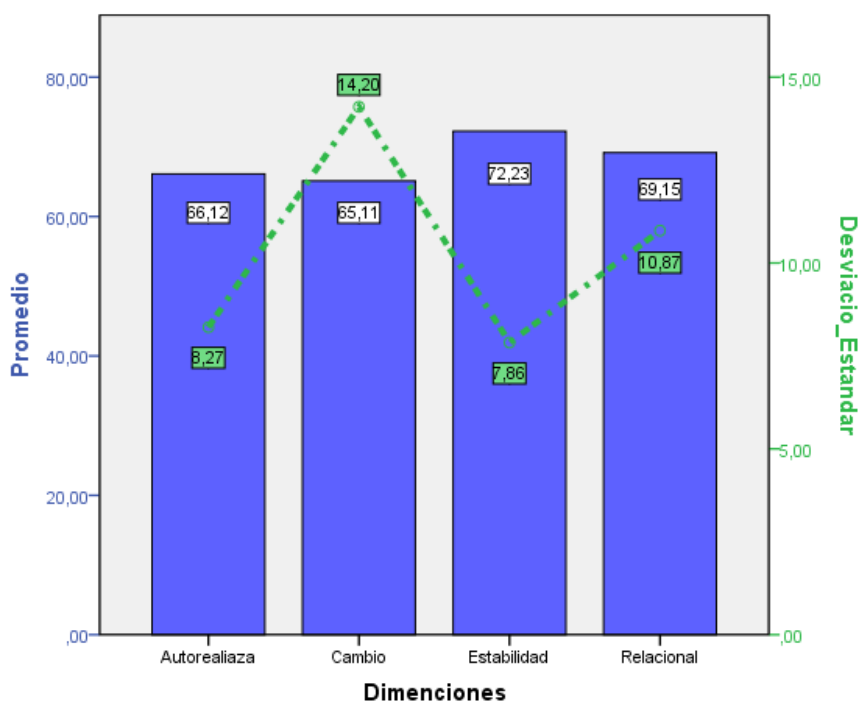


Gráfico 1. Puntuaciones medias de las dimensiones del CES percibidas por los estudiantes

Elaborado por: Lorena Albán

Con lo que respecta a las puntuaciones percibidas por los estudiantes se observa que la dimensión de Estabilidad es la que presenta una mayor puntuación (equivalente a 72,23) (Ver Tabla 10). Por otro lado, con una puntuación de 65,11, la dimensión de Cambio tiene el promedio más bajo. Sin embargo, el promedio de las otras dimensiones se asemeja muchos a estas dos. En lo que respecta a la desviación estándar, se puede notar que no existe una concordancia de los alumnos en base a sus respuestas, pero, la dimensión de Estabilidad

es la que muestra una menor desviación estándar (lo que equivale a 7,86), y concuerda con su mayor promedio. Esto se podría deber a que los estudiantes en general cumplen con las reglas, normas de las clases, así como también están conscientes de que perciben las clases con perfecta claridad.

3.1.1.2. Sub-escalas del clima percepción de estudiantes.

Tabla 11. Puntuaciones medias de las subescalas del CES percibidas por los estudiantes

Dimensiones	Relacional			Autorrealización		Estabilidad			Cambio
	Imp	Afil	Ayu	Tar	Comp	Org	Clar	Cont	Imno
Estud_Media	80,00	56,49	70,96	64,04	68,19	80,85	81,28	54,57	65,11
D.E.	12,95	17,64	16,66	10,81	14,74	11,88	10,70	15,57	14, 20

***Nota:** Imp: Implicación, Afil: Afiliación, Ayu: Ayuda, Tar: Tarea, Comp: Competitividad, Org: Organización, Clar: Claridad, Cont: Control, Imno. Innovación.

Elaborado por: Lorena Albán

En la Tabla 11 se observa que la subescala de Organización y Claridad son las que muestran una mayor puntuación media (equivalentes a 80,85 y 81,28 respectivamente). Con esto se reafirma que la dimensión de Estabilidad es la que presenta una mayor puntuación promedio. Sin embargo, el promedio de la subescala de Control es de 54,57, siendo esta la más baja. En manera general, se resume que la mayoría de las subescalas tiene buenas puntuaciones promedio. Se puede decir que, en base a los resultados obtenidos, los estudiantes dan mayor importancia al orden, organización y buena realización de las tareas. Así mismo, los alumnos responden que dan seguimiento a las normas claras, y están conscientes a las sanciones que se someten si no las llegasen a cumplir. Con el promedio alto de la subescala de Implicación también se concluye que los estudiantes muestran interés por las actividades de las clases.

3.1.2. Clima de aula desde la percepción de profesores.

3.1.2.1. Dimensiones del clima percepción de profesores.

Tabla 12. Puntuaciones medias de las dimensiones del CES percibidas por los profesores

		Dimensiones			
		Relacional	Autorrealización	Estabilidad	Cambio
Profesores	Media	62,00	61,00	73,33	66,00
	D.E.	16,09	13,87	6,67	20,74

Elaborado por: Lorena Albán

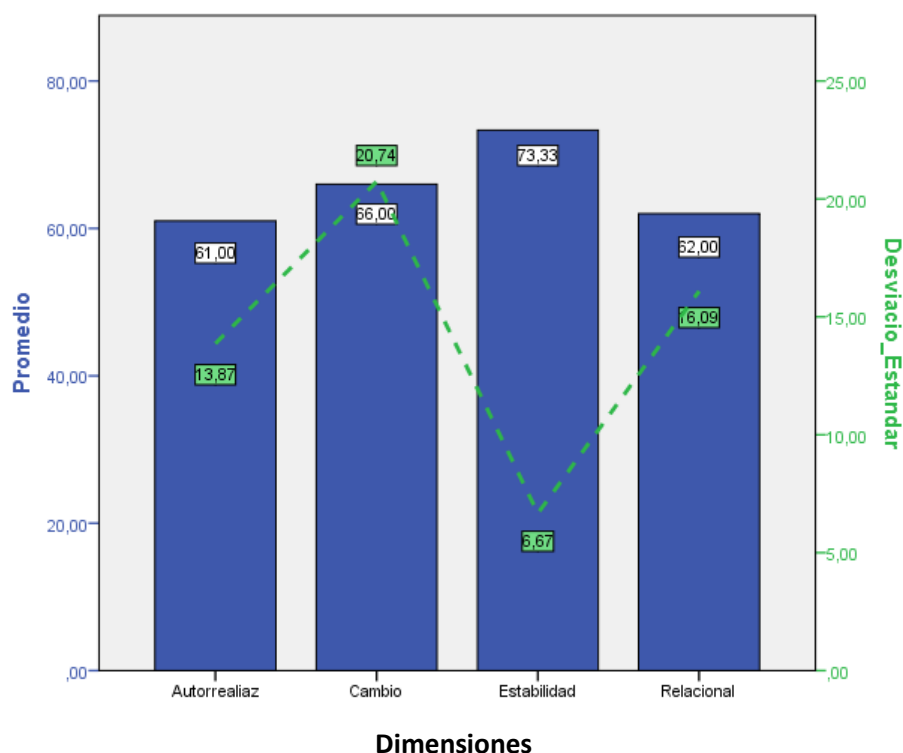


Gráfico 2. Puntuaciones medias de las dimensiones del CES percibidas por los profesores

Elaborado por: Lorena Albán

Realizando el análisis para los profesores se observa que en la Tabla 12, nuevamente, la dimensión de Estabilidad es la que tiene una mayor puntuación promedio (lo que equivale a 73,66). Sin embargo, la que tuvo una puntuación más baja fue la dimensión de Autorrealización (con 61), y no la dimensión del Sistema de cambio. Esto explicaría dos cosas; por una parte, en la dimensión de estabilidad tanto los profesores como los alumnos

perciben que les dan más importancia a las clases, a la organización, buenas maneras de realizar las tareas escolares, etc. Y por otro lado parece que los profesores perciben que los estudiantes les dan menos importancia a las dimensiones de Autorrealización, y no las dimensiones de Cambio como percibieron los estudiantes.

También, se puede ver que la dimensión de Estabilidad es la que tiene menos desviación estándar, concluyendo que las respuestas por parte de los estudiantes no son muy diferentes; es decir, hay una mayor concordancia en sus respuestas por parte de los mismos.

3.1.2.2. Subescalas del clima percepción docentes.

Tabla 13. Puntuaciones medias de las subescalas del CES percibidas por los profesores

Dimensiones	Relacional			Autorrealización		Estabilidad			Cambio
	Imp	Afil	Ayu	Tar	Comp	Org	Clar	Cont	
Profe Media	50,00	62,00	74,00	64,04	60,00	62,00	70,00	84,00	66,00
D.E.	12,25	30,33	21,91	14,14	16,43	12,25	15,17	11,40	20,74

*Nota: Imp: Implicación, Afil: Afilación, Ayu: Ayuda, Tar: Tarea, Comp: Competitividad, Org: Organización, Clar: Claridad, Cont: Control, Imno. Innovación.

Elaborado por: Lorena Albán

En relación a las subescalas, todas muestran promedios altos, a excepción de Implicación (con 50), lo que indica que una parte de los profesores no perciben que todos los estudiantes muestren interés por las actividades de clases. Sin embargo, las subescalas que conforman la dimensión de Estabilidad tienen puntuaciones mayores a la media. Es el caso de organización, que, concordando con las percepciones de los estudiantes, los profesores también le asignaron una puntuación promedio alta (equivalente a 70), reiterando que los estudiantes le dan mayor importancia al orden, organización y buena manera de realizar las tareas. La subescala de Claridad (con 84), también contribuyó con mayor peso, para que la dimensión de estabilidad alcanzará promedios altos. Con respecto a la subescala de Control, que mide el grado en que los profesores son estrictos con sus controles, hacer cumplir las tareas, etc., las percepciones de los profesores tienen una puntuación promedio mayor a la de los estudiantes. Esto podría deberse a que los profesores, con respecto a este tipo de preguntas, respondieron según su conveniencia.

3.1.3. Clima de aula desde la percepción de estudiante y docentes.

3.1.3.1. Relación de las dimensiones del clima escolar percibidas por los docentes y estudiantes.

Tabla 14. Correlaciones de las dimensiones del clima escolar percibido por los docentes y por los estudiantes

		Rela.D	Rela.E	Autorr.D	Autorr.E	Estabil.D	Estabil.E	Camb.D	Camb.E
Rela.D	Correlación de Pearson	1	,131						
	Sig. (bilateral)		,208						
	N	94	94						
Rela.E	Correlación de Pearson	,131	1						
	Sig. (bilateral)	,208							
	N	94	84						
Autorr.D	Correlación de Pearson			1	,137				
	Sig. (bilateral)				,187				
	N			94	94				
Autorr.E	Correlación de Pearson			,137	1				
	Sig. (bilateral)			,187					
	N			94	94				
Estabil.D	Correlación de Pearson					1	,023		
	Sig. (bilateral)						,824		
	N					94	94		
Estabil.E	Correlación de Pearson					,023	1		
	Sig. (bilateral)					,824			
	N					94	94		
Camb.D	Correlación de Pearson							1	,022
	Sig. (bilateral)								,830
	N							94	94
Camb.E	Correlación de Pearson							,022	1
	Sig. (bilateral)							,830	
	N							94	94

* Significativo al 5%

** Significativo al 10%

Elaborado por: Lorena Albán

En la Tabla 14 se observa que las relaciones entre las percepciones de los profesores y estudiantes son bajas y ninguna son estadísticamente significativas ($p\text{-value} > .05$). Sin embargo, las correlaciones globales entre las percepciones de los estudiantes frente a los profesores muestran una correlación (0,210) estadísticamente significativa ($p\text{-value} < 0.05$).

3.1.1.3. Relación de las subescalas del clima escolar percibido por los docentes y estudiantes.

Tabla 15. Correlaciones de las subescalas del clima escolar percibido por los docentes y por los estudiantes
Correlaciones

	Impli.D	Impli.E	Afil.D	Afil.E	Ayu.D	Ayu.E	Tar.D	Tar.E	Comp.D	Comp.E	Org.D	Org.E	Clar.D	Clar.E	Contr.D	Contr.E	Imn.D	Imn.E
Correlación de Pearson Impli.D	1	,029																
Sig. (bilateral)		,778																
N	94	94																
Correlación de Pearson Impli.E	,029	1																
Sig. (bilateral)	,778																	
N	94	84																
Correlación de Pearson Afil.D			1	,057														
Sig. (bilateral)				,588														
N			94	94														
Correlación de Pearson Afil.E			,057	1														
Sig. (bilateral)			,588															
N			94	94														
Correlación de Pearson Ayu.D					1	,0289												
Sig. (bilateral)						,005**												
N					94	94												
Correlación de Pearson Ayu.E					,0289	1												
Sig. (bilateral)					,005**													

	N				94	94												
Tar.D	Correlación de Pearson						1	,044										
	Sig. (bilateral)							,674										
	N						94	94										
Tar.E	Correlación de Pearson							,044										
	Sig. (bilateral)							,674										
	N							94										
Comp.D	Correlación de Pearson								1	,178								
	Sig. (bilateral)									,086								
	N							94	94									
Comp.E	Correlación de Pearson								,178	1								
	Sig. (bilateral)								,086									
	N							94	94									
Org.D	Correlación de Pearson									1	,014							
	Sig. (bilateral)										,893							
	N									94	94							
Org.E	Correlación de Pearson									,014	1							
	Sig. (bilateral)									,893								
	N									94	94							
Clar.D	Correlación de Pearson										1	,085						
	Sig. (bilateral)											,416						
	N										94	94						
Clar.E	Correlación de Pearson										,085	1						

Las percepciones de los estudiantes y de los profesores tienen un grado de asociación estadísticamente bajo, a excepción de la subescala Ayuda, la que presenta una correlación moderada (equivalente a 0,289). Esto podría significar que las percepciones de los estudiantes no están asociadas a las de los profesores. Es decir, cada grupo tomó sus propias decisiones al momento de responder las preguntas. Pero, también se observa que donde existe un mayor grado de relación (0,210) es en el marco global sobre la percepción del clima escolar, la misma que tienen los docentes y estudiantes (Ver Tabla 15).

3.1.4. Relación del clima de aula de estudiantes con otras variables.

3.1.4.1. Relación del clima de aula de estudiantes con la experiencia docente.

Tabla 16. Correlaciones de las subescalas del clima escolar percibido por los estudiantes y experiencia de los profesores

		Correlación*								
		Impli.E	Afil.E	Ayu.E	Tar.E	Comp.E	Org.E	Clar.E	Contr.E	Imn.E
Correlación	Exp. de Pearson	,320	,01	,245	,02	,07	,01	,06	,0457	,05
Sig. (bilateral)	Docente	,002*	,895	,018*	,880	,479	,910	,584	,003*	,632
N		94	94	94	94	94	94	94	94	94

*Nota: Imp: Implicación, Afil: Afiliación, Ayu: Ayuda, Tar: Tarea, Comp: Competitividad, Org: Organización, Clar: Claridad, Cont: Control, Imno. Innovación, E: Estudiante.

Elaborado por: Lorena Albán

En la Tabla 16 se indica que en la mayoría de las subescalas percibidas por los estudiantes no se relacionan con la experiencia de los profesores, es decir, en este estudio la experiencia de los profesores no tiene nada que ver con la poca o mucha importancia que los estudiantes le dan a las distintas subescalas. Sin embargo, la subescala Control esta correlacionada (lo que equivale a 0,456) con la experiencia del profesor, lo cual tiene completa coherencia, ya que a medida que un profesor posee mayor experiencia, tiene más facilidad para establecer las normas y controlar un curso. De manera general, la correlación entre el clima social escolar CES y la experiencia del profesor tiene una relación baja (es equivalente a 0,148) pero estadísticamente significativa.

3.1.4.2. Relación del clima de aula de estudiantes con el tipo de familia.

Tabla 17. Correlaciones de las subescalas del clima escolar percibido por los estudiantes y tipo de familia

		Correlación*								
		Impli.E	Afil.E	Ayu.E	Tar.E	Comp.E	Org.E	Clar.E	Contr.E	Imn.E
Familia	Correlación de Pearson	,02	,01	,02	,00	,14	,00	,06	,08	,18
	Sig. (bilateral)	,083	,95	,088	1,00	,22	,98	,60	,50	,11
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94

*Nota: Imp: Implicación, Afil: Afiliación, Ayu: Ayuda, Tar: Tarea, Comp: Competitividad, Org: Organización, Clar: Claridad, Cont: Control, Imno. Innovación, E: Estudiante.

Elaborado por: Lorena Albán

En la Tabla 17 se pueden ver correlaciones muy bajas, quedando claro que no existe correlación entre el tipo de familia de los estudiantes y las puntuaciones percibidas en cada subescala; ya que solo existe una correlación moderada (que es equivalente a 0,17) entre el clima social del estudiante, de manera global, y el tipo de familia de los mismos, pero no es significativa estadísticamente.

3.1.5. Discusión de resultados.

Como se ha venido diciendo, sin comunicación no hay educación. Esto significa que una buena relación entre los estudiantes y el docente es importante para el desarrollo de un clima de aula positivo y motivador (Martínez, 2003; Van Mannen, 1998; Campos, Brenes, García y Rojas, 1990; León, Hernández, Ruiz y Zúñiga, 2002).

En el presente estudio se encontró que la mayoría de los estudiantes demostraron un buen grado de implicación en el ambiente de la clase, así como también un alto grado de compañerismo, y cuentan con una moderada libertad de expresión, debido a la estabilidad que los estudiantes perciben del clima de clase (Ver Tabla 11). Esto responde a la primera dimensión planteada por Moos y Trickett (1974): relaciones. Los estudiantes que se desenvuelven en un ambiente de aula complementado por dicha dimensión tienen la capacidad de relacionarse positivamente con sus compañeros e instructor, y están capacitados para ayudar a resolver problemas a otros, ya que la cooperación facilita el proceso de aprendizaje (Martínez, 1997).

En los que respecta a las dimensiones de desarrollo personal y autorrealización se concluye que en las aulas se da mucha importancia al cumplimiento de las tareas por parte de los

estudiantes y los profesores, con el fin de desarrollar un buen temario (Ver Tabla 11). Así mismo, no hay que dejar de lado la competitividad de los estudiantes para obtener las mejores calificaciones (Ver Tabla 10). Moos y Trickett (1974) señalan que en estas dimensiones el alumno conoce sus habilidades y valores para desempeñar una tarea, así como el docente experimenta la importancia de planificar temarios, que muchas veces pueden ser negociados con sus estudiantes.

Con respecto a la tercera dimensión: de estabilidad o el sistema de mantenimiento, en las aulas se cumplen los objetivos planteadas por los estudiantes y profesores, dando un funcionamiento adecuado de la clase, existiendo claridad y coherencia en las normas. Moos y Trickett (1974) indican que esta permite evaluar el cumplimiento de objetivos, organización y claridad de la clase, por lo que la planificación docente es muy importante, la misma que debería estar diseñada para cada estilo de aprendizaje en el aula, es decir, una planificación integral para todos los estudiantes (Kolb, 1976). Los estudiantes del Centro de Idiomas de la UCACUE perciben un clima estable que permite que ellos se desenvuelvan fácilmente en su vida académica (Ver Tabla 10).

Por otra parte, se tienen las dimensiones del sistema de cambio, de acuerdo a las respuestas analizadas, existe una creativa participación innovadora en la realización de tareas y actividades en las clases, por parte de los profesores y de los estudiantes. Sin embargo, desde la percepción de los docentes, los estudiantes no se muestran muy implicados en las actividades que se realizan en la clase (Ver Tabla 13), por lo que Moos y Trickett (1974) dicen que esta dimensión busca evaluar el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase. Para las sub escalas que esta dimensión implica el trabajo del docente es necesario, así como su formación en relación a aspectos psicopedagógicos (Martínez, 1997; Ovejero, 1993). Por lo que el problema de implicación en el Centro de Idioma de la UCACUE se podría deber a la falta de innovación docente.

En lo que respecta a las correlaciones de las puntuaciones, se puede decir que el clima social percibido por los estudiantes en la mayoría de las sub escalas y dimensiones no se relaciona con el clima social escolar percibidas por los profesores (Ver Tablas 14 y 15). Esto puede deberse a que el docente no está concibiendo su papel estratégico en las dimensiones que importan en la generación del clima de aula (Barreda, 2012; Guevara y Rueda, 2005).

No obstante, algunos sí las cumplen, como lo es la sub escala *ayuda*, es decir, en esta sub escalas percepciones percibidas por los estudiantes se relacionan con las percepciones

recibidas por los docentes. Moos y Trickett (1974) indican que en esta dimensión se evalúa la preocupación y amistad que el alumno recibe por parte de su maestro, ya sea desde una comunicación abierta, confianza e interés por el intercambio de opiniones.

Por último, no se encontró correlación estadísticamente significativa entre las subescalas percibidas por los estudiantes con el tipo de familia, ni con la experiencia del profesor, a excepción de la subescala control, la cual tuvo coherencia al decir que, a una mayor experiencia del docente se genera que los estudiantes le den más importancia a la subescala control (Ver Tabla 16). Tanto el control que el maestro otorgue al cumplimiento de tareas, y el autocontrol que el estudiante tenga es un aspecto clave en un clima de aula positivo, de este modo ambos actores son responsables del aprendizaje (Freiberg, 1999).

3.1.6. Planes de Intervención.

La convivencia entre estudiantes y docentes es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el estudio: “Propuesta de intervención para mejorar el clima de aula en el primer año de Educación Superior en la cátedra de Inglés de la Universidad Católica de Cuenca, en la ciudad de Cuenca, año lectivo 2016-2017”, se encontró que el mayor problema que obstaculiza la generación de un ambiente de clases positivo es la percepción que tienen los estudiantes y los docentes sobre la Dimensión Relacional, puesto que los primeros tienen un 69% de percepción y los otros un 62%.

Esto quiere decir que dentro de esta dimensión existe un 80% de Implicación por parte de los estudiantes frente a un 50% de los docentes. De igual manera, hay un 56% de Afiliación de los alumnos y un 62% de los profesores. Por último, por medio de esta dimensión se puede ver que está presente un 71% de Ayuda estudiantil, mientras que hay un 74% por parte de los maestros. Esto quiere decir que los docentes y los estudiantes perciben el clima social de aula de una manera distinta; ambos actores del proceso de aprendizaje se implican de diferente forma a la vida académica, ambos tienen un nivel de afiliación a la institución distinta, y ambos se ayudan según sus intereses y necesidades.

3.1.6.1. Título.

“Estrategias de comunicación asertiva para mejorar la dimensión relacional de estudiantes y docentes en el primer año de Educación Superior de la cátedra de Inglés de la Universidad Católica de Cuenca”

3.1.6.2. Descripción del problema.

En la actualidad en el primer año de Educación Superior de la cátedra de Inglés de la Universidad Católica de Cuenca hay un bajo rendimiento académico, esto se debe a las pocas estrategias comunicativas empleadas en el ambiente de aula, mismas que permiten las relaciones personales entre los dos principales actores del proceso educativo: alumno y profesor.

Pues bien, más de la mitad de la población de estudiantes y docentes de primer año de Educación Superior en dicha cátedra y en dicha institución percibe las relaciones personales de distinta manera, 69% y 62% respectivamente, es decir, no hay un equilibrio en la efectividad comunicativa.

El 80% de estudiantes están implicados a las actividades académicas, esto podría deberse a todos los aspectos que se involucran para la obtención del título de tercer nivel: responsabilidades, deseo de graduarse, conciencia sobre el pago de pensiones, etc.; pero solo un 50% de docentes están implicados en este tipo de actividades, lo que pudiera deberse a compromisos que el profesor realizara en su vida profesional fuera de la universidad: trabajo en otras instituciones, tutorías extra, entre otros.

Por otro lado, un 56% de estudiantes se sienten afiliados a la universidad, esto podría deberse a que no están interesados en las actividades sociales que realiza la institución o no se encuentran motivados a promocionar el nivel y calidad educativa de la organización; sin embargo, el 62% del personal docente se encuentra afiliado a la universidad, podría decirse que esto se debe a su simpatía por el trabajo que realiza o el reconocimiento social que obtiene al laborar en la institución.

Finalmente el 71% de estudiantes se siente en el deber de ayudar a su grupo de compañeros en las tareas y actividades solicitadas en el salón de clases, lo que podría mostrar que existe un grado de confianza y apoyo entre el grupo de pares, es decir, entre estudiantes. Pero un 74% de maestros se sienten comprometidos a ayudar a sus estudiantes, esto podría deberse a su vocación y su deber como orientador del aprendizaje. Sin embargo, este aspecto no es relativamente significativo entre ambas poblaciones, puesto que ambas se ven comprometidas al altruismo y empatía hacia los demás.

3.1.6.3. Antecedentes sobre el problema.

La comunicación asertiva para la generación de un ambiente positivo y emocional de aula ha sido un tema bastante trabajado dentro del campo educativo a nivel mundial. En el nivel preescolar se ha hecho mucho, puesto que es la fase primordial del proceso educativo de un ser humano (Triana & Velásquez, 2014). Sin embargo, es necesario enfatizar la comunicación asertiva y el clima positivo en todos los niveles de educación, incluido el superior. Es así que han surgido varios estudios en torno a la educación de segundo nivel, en los que se ha visto que uno de los obstáculos del progreso académico del estudiante y el progreso experimental de la práctica docente es la falta de comunicación y clima social en el aula, en donde poco se promueve las relaciones personales y la comunicación asertiva (Ramírez, 2011).

Ahora, en el nivel superior también se ha venido haciendo una serie de estudios. De la Torres y Violant (2012) proponen que el cambio del sistema educativo universitario depende del cambio de las estrategias didácticas empleadas por los profesores, las mismas que deben ser innovadoras, entre ellas el diálogo analógico, pues, cualquiera que fuera, permiten el desarrollo de habilidades de pensamiento y actitudes, sin alejarse de la adquisición de conocimientos (De la Herrán, 2011).

De igual manera, Ávila, Quintero y Hernández (2010) centraron su estudio en la determinación de uso de estrategias docentes que generen conocimientos en estudiantes de educación superior. Entre los resultados obtuvieron que los docentes estudiados tienen un alto nivel en la organización de contenidos, pero menos de la mitad de docentes puede llevar a cabo procedimientos dentro de la institución educativa en donde labora. La mitad de profesores emplean técnicas para diseñar, desarrollar, analizar y evaluar práctica entre sus estudiantes y su labor como docente. Un 75% de docentes demostraron que puede ejecutar una planificación dentro de la organización, mismas que esté enfocada en los objetivos de la misma. Así mismo, una gran parte de estos profesores puede diagnosticar las actividades que se desarrollan en la institución educativa, de igual manera puede desarrollar las mismas.

Para Villalonga y González (2001) una buena educación en el sistema educativo favorece el aprendizaje, optimizando el intercambio y recreación de los significados y contribuyendo el desarrollo de la personalidad de cada uno de los participantes. Solo de esta manera se genera las relaciones que se establecen en el salón de clase entre estudiantes y docentes.

Ahora bien, en cuanto a la cátedra de inglés, en todos los niveles de educación, es importante emplear diferente tipo de métodos modernos, puesto que estos permiten el desarrollo de competencias comunicativas. Es por esto que Ortega (2012) considera que se debe trabajar la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica por medio de la didáctica innovadora y motivadora.

3.1.6.4. Fundamentación teórica.

En primera instancia es importante hablar sobre qué son las estrategias docentes y para qué se las utiliza. Para González y Tourón (1996:40), citados por Ávila, Quintero y Hernández (2010), las estrategias están basadas en principios psicopedagógicos que buscan reflejar las dudas que el docente pueda realizarse en su trabajo de enseñanza. Para los autores, estas también aportan la acción didáctica en el aula, inspiran y guían la actividad del docente y el alumno para alcanzar los objetivos establecidos (p. 62).

Las estrategias empleadas en el salón de clase cumplen las siguientes dimensiones, expresadas por Ferrater (1999:763), citado por Ávila, Quintero y Hernández (2010):

- Dimensión innovadora: esta depende de las capacidades y habilidades del docente. Debe estar diseñada desde los objetivos, que deben estar redactados en función de habilidades, destrezas y valores.
- Dimensión flexible: debe estar integrada por la información que brinda la sociedad, la cultura y la ciencia.
- Dimensión crítica: debe estar abierta a la constante revisión futura.
- Dimensión prospectiva: permite que el alumno ponga en práctica lo aprendido.
- Dimensión orientadora: orientar los conocimientos y la práctica de cada alumno (p.64).

Las estrategias se clasifican en:

- Estrategias en relación a la organización de contenidos.
- Estrategias respecto a la exposición de contenidos.
- Estrategias relacionadas a las actividades del alumno (Ávila, Quintero, & Hernández, 2010).

Ahora bien, existen herramientas que aglomeran cualquiera tipo de estrategia, puesto que son el principio de toda acción educativa. La comunicación y la relación entre alumno y profesor son importantes para la gestión de un aula y un clima positivo. González (2010)

dice que para crear un ambiente seguro y confiable el docente puede llevar a cabo algunas habilidades:

- Admitir la equivocación y el error como partes integrantes del aprendizaje.
- No crear situaciones de angustias y miedo, además no emplear amenazas ni centrarse en la evaluación del aprendizaje por medio de un examen.
- Estructurar el aprendizaje proporcionando información y orientación y cuidar de la secuencia didáctica, ejercicios y ritmo.

Así mismo, el autor sostiene que la empatía puede mejorar la transferencia emocional entre los actores del aprendizaje por medio de dos habilidades: sintonía emocional e irradiación emocional, y, citando a Vaello, se podrían seguir las siguientes destrezas:

- Saber cómo los alumnos ven a los profesores.
- Observación activa del alumnado.
- Mantener conversaciones informales con el alumno.
- Trabajar juntos ¿qué se puede hacer para mejorar algo?
- Revisar el estilo comunicativo de cada uno.
- Finalizar la clase de manera amistosa y distendidamente.

Gómez y Molano (2015) sugieren que una de las estrategias que influyen en la comunicación y clima de clases positivo son las actividades lúdicas. Este tipo de técnicas permiten el desarrollo psico-social, conformación de la personalidad y evidencia valores, orienta a la adquisición de conocimientos, por medio de la interacción del placer, el gozo, la creatividad y el conocimiento.

El Ministerio de Educación de Ecuador (2011) considera que un docente de calidad será la persona encargada de proporcionar un ambiente positivo y relaciones óptimas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, hay que tener claro que los docentes no son los únicos que tienen impacto en el aprendizaje y la formación de los estudiantes, puesto que también existen factores como: condiciones del propio estudiante, el contexto, desempeño de directivos y funcionarios de la institución, entre otros.

Ahora bien, los mejores docentes hacen insumos (preparación del docente) y procesos (prácticas docentes) que llevan a los resultados (la efectividad del docente por medio del aprendizaje de sus estudiantes) (Goe, 2007; Wenglinsky, 2000), citados por Ministerio de Educación de Ecuador (2011).

En la preparación del docente entran en juego los siguientes aspectos:

- Conoce el área del saber que enseña.
- Saber cómo enseñar la asignatura.
- Saber cómo enseñar en general y cómo aprenden las personas (Ministerio de Educación Ecuador, 2011).

En las prácticas relacionadas a los estudiantes, el docente debe:

- Diseñar clases efectivas.
- Planificar el adecuado tiempo.
- Seleccionar y emplear recursos, equipos y materiales apropiadamente.
- Establecer y comunicar objetivos de aprendizaje.
- Monitorear el progreso y logro de los alumnos.
- Celebrar el progreso y el logro alcanzado por los estudiantes.
- Asegurar experiencias adecuadas del aprendizaje.
- Guiar el desarrollo de hábitos de estudio.
- Asegurar que los estudiantes planteen hipótesis.
- Motivar e involucrar a los estudiantes.
- Establecer, utilizar y mantener reglas y procedimientos de clase.
- Establecer y mantener buenas relaciones con los estudiantes.
- Mantener y comunicar las expectativas de la clase (Ministerio de Educación Ecuador, 2011).

Y entre las prácticas relacionadas a la comunidad educativa, el docente debe tener claro:

- Participar en el desarrollo profesional continuo.
- Investigar, desarrollar prácticas, ideas, métodos y materiales.
- Relacionarse bien y colaborar con sus colegas.
- Reflexionar sobre su labor y mejorar su enseñanza.
- Proteger a estudiantes en situaciones de riesgo.
- Promover y reforzar prácticas saludables que contribuyan al Buen Vivir.
- Promover actitudes y acciones que sensibilicen a la comunidad educativa.
- Trabajar en colaboración con las familias y la comunidad educativa.
- Involucrarse con su localidad (Ministerio de Educación Ecuador, 2011).

Por otra parte, Villalonga y González (2001) indican que cada modelo comunicativo corresponde a un modelo de educación. Los autores hacen una breve reseña de los modelos educativos y los modelos comunicacionales, empezando desde Filloux (MEC,

1982), quien sostenía que cuando mayor es la comunicación en un grupo, se propaga la vida interna, las posibilidades de acción y de logro de los fines. Pero, Paulo Freire (1971) demostró la validez del diálogo como un principio de una nueva forma de educar. Este pedagogo no solo se refirió a los métodos, sino a una selección de contenidos trabajada con los propios alumnos. Luego, Pichón-Rivière ejerció la correspondencia entre comunicación y educación, es decir, el grupo aprende mientras se comunica, puesto que los miembros han logrado codificar las señales que se presentan en el mismo.

Ahora, como se había dicho, los modelos educativos requieren de un modelo comunicativo. Villalonga y González (2001) señalan los siguientes:

- Modelo de educación que enfatiza en los contenidos: se corresponde con una forma de comunicación monologada, relacionado al esquema clásico de educación.
- Modelo de educación centrado en los efectos, también conocido como tecnología educativa, ignora la interactividad comunicativa, considerándose autoritario e impositivo como el modelo tradicional.
- Modelo de educación centrado en el proceso: emplea un modelo de comunicación democrático, basado en el diálogo entre docente y alumno.

Siguiendo esto, para Carbonero, Martín y Reoyo (2011), son importantes los estilos de enseñanza del profesor y los estilos de aprendizaje del alumno, puesto que ambos potenciarán los logros alcanzados por parte del estudiantado. Por lo que, según los autores, es necesario que el maestro conozca lo siguiente:

- Los modos de enseñar implican los modos de aprender.
- Hay diferentes tipos de enseñanza para diferentes tipos de aprendizaje.
- La actividad del alumno guarda una estricta relación con la enseñanza que ha recibido.
- El trabajo del docente se refleja en la motivación y el aprendizaje del alumno.

Por esta razón, es importante que el profesor tenga la capacidad de emplear una variedad de estilos de enseñanza para satisfacer con la diversidad de estudiantes, por medio de un diseño y una planificación de clase enfocada hacia la diversidad de aprendizajes en el salón de clases.

Ahora bien, la dimensión relacional involucra la implicación, afiliación y ayuda del estudiante y el docente en las actividades académicas e institucionales. En el caso de los

estudiantes, pueden implicarse, afiliarse y brindar ayuda a su comunidad por medio de estrategias como la creación de organizaciones institucionales, ya sea un Consejo Estudiantil, una asociación de protección estudiantil, una organización que promulgue la participación en eventos sociales, deportivos y académicos, con el fin de que los estudiantes se integren a las actividades escolares. Los profesores podrán implicarse, afiliarse y ayudar a su comunidad por medio de su participación en la generación de normas externas e internas al salón de clase y asignatura que ellos imparten (Estefanía, 2011).

3.1.6.5. Matriz para la intervención.

Tabla 18. Matriz de 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
No hay una buena gestión en la dimensión relacional en la cátedra de inglés del primero de Educación Superior de la Universidad Católica de Cuenca	1. El 69% de estudiantes percibe un clima de aula favorable para las relaciones personales.	1. Participar en foros de debate relacionados a la cooperación entre estudiantes, empleando redes sociales.	Estudiantes y Docentes	15/09/2017	-Creación de un foro en una plataforma virtual. Registro de participación. -Evaluación sobre los temas tratados. -Encuestas de satisfacción.	-Número de participantes. -Nivel de satisfacción de los estudiantes en cuanto al tema.
		2. Organizar conferencias en el salón dirigidas a docentes de inglés sobre temas de interés para estudiantes, así como la propuesta de estrategias metodológicas, que pueden ser discutidas por los docentes, utilizando recursos audiovisuales que se refieran al tema.	Estudiantes y Docentes	18/09/2017	-Diseñar los temas y los instrumentos de evaluación. Registro de asistencia y participación. -Responder a las dudas surgidas. -Evaluar el aprendizaje. -Discutir junto con los docentes sobre las propuestas metodológicas. -Llegar a un acuerdo sobre la aceptación de	-Número de participantes y asistentes. -Nivel de conformación en cuanto a las dudas aclaradas. -Nivel de negociación entre estudiantes y docentes.

					las propuestas metodológicas.	
		3. Contribuir a la planeación del Manual de Convivencia de la clase, por medio de una carta de compromiso.	Estudiantes y Docentes	02/10/2017	<ul style="list-style-type: none"> -Registro de participación e intervención. -Discusión de propuestas. -Llegar a un acuerdo. -Firmar juntos una carta de compromiso. -Juzgar el incumplimiento de las normas establecidas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Número de participantes y asistentes. -Nivel de negociación entre estudiantes y docentes. -Nivel de aceptación de la carta de compromiso. -Nivel de cumplimiento de la carta de compromiso.
	2. El 62% de docentes percibe un clima de aula favorable	1. Desarrollar foros en relación a la cooperación en el salón de clase, empleando redes sociales.	Docentes y Estudiantes	15/09/2017	<ul style="list-style-type: none"> -Creación de un foro en una plataforma virtual. -Registro de participación. -Evaluación sobre los temas tratados. -Encuestas de satisfacción 	<ul style="list-style-type: none"> -Número de participantes. -Nivel de satisfacción de los estudiantes en cuanto al tema.
		2. Asistir y participar a las conferencias diseñadas por los estudiantes y discutir la propuesta de estrategias	Docentes y Estudiantes	18/09/2017	<ul style="list-style-type: none"> -Discutir junto con los estudiantes sobre las propuestas metodológicas. -Llegar a un acuerdo sobre la 	<ul style="list-style-type: none"> -Número de participantes y asistentes. -Nivel de conformación en cuanto a las dudas aclaradas.

		planteadas, utilizando recursos audiovisuales que se refieran al tema.			aceptación de las propuestas metodológicas.	-Nivel de negociación entre estudiantes y docentes.
		3. Permitir que el estudiante se involucre en el planteamiento de normas de la clase, por medio de una carta de compromiso.	Docentes y Estudiantes	02/10/2017	<ul style="list-style-type: none"> -Registro de participación e intervención. -Discusión de propuestas. -Llegar a un acuerdo. -Firmar juntos una carta de compromiso. -Juzgar el incumplimiento de las normas establecidas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Número de participantes y asistentes. -Nivel de negociación entre estudiantes y docentes. -Nivel de aceptación de la carta de compromiso. -Nivel de cumplimiento de la carta de compromiso.

Elaborado por: Lorena Albán

CONCLUSIONES

Mediante este estudio se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- Se encontró teoría suficiente que avale el presente estudio. Dicha información ha permitido fundamentar los aspectos psicológicos y pedagógicos de la comunicación como base para mejorar el clima de aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los autores que se han empleado señalan que el buen clima de clase influye en el correcto desarrollo del aprendizaje, por lo que es de gran importancia el ejercicio del docente y su metodología.
- Por otro lado, se pudo diagnosticar que los estudiantes perciben estabilidad en su ambiente de aprendizaje. Esto se debe a que ellos cumplen con las reglas y normas establecidas por el docente, así como entienden claramente la información que reciben. De igual manera, los estudiantes también perciben organización en cuanto a la estructura de la clase. Ahora en cuanto a las percepciones del clima de aula por parte de los docentes, en este estudio se determinó que ellos perciben que los estudiantes no se enfocan en la dimensión de autorrealización, puesto que están concentrados en cumplimiento de las actividades; así mismo, los maestros perciben que algunos estudiantes no se implican al 100% a las actividades, es decir, perciben que no hay un interés por parte de ellos.
- Así mismo, en relación a otras variables que influyen en el clima de aula, los estudiantes no están interesados en la experiencia profesional de su docente, sin embargo, los estudiantes están cómodos con la dimensión Control, es decir, de una u otra manera la experiencia docente influye en el clima de aula. Una variable que se pudo constatar que no influye en el ambiente de trabajo educativo es el tipo de familia de donde procede el alumno, puesto que los estudiantes responden adecuadamente a las escalas sin permitir que factores familiares influyan en su proceso de aprendizaje.
- Por último, se pudo diseñar una propuesta metodológica para mejorar la comunicación en el clima de aula, la misma que está enfocada desde la motivación y la negociación con los estudiantes, con el fin de establecer positivamente las relaciones personales, mismas que influyen en el proceso de aprendizaje.

RECOMENDACIONES

Se puede recomendar lo siguiente:

- Para generar estrategias comunicativas que incidan en el buen desarrollo del clima de aula es importante conocer información pertinente y adecuada que conduzca la labor docente hacia ese objetivo. Se recomienda que los docentes de la cátedra de inglés impartida a los primeros años de la UCACUE conozcan formas y métodos pedagógicos y psicológicos que le permitan desarrollar estrategias de interacción con sus estudiantes, a base de la comunicación, para develar un ambiente de trabajo eficaz para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Las normas y las reglas son aspectos que nunca deberían faltar en un aula. Para conseguir la aprobación y el cumplimiento de las mismas, el docente debería empezar a trabajar esto desde su planificación, estructurando y organizando adecuadamente su clase. De igual manera, en dicha planificación debería estar presente estrategias que permitan a los estudiantes a comprometerse con los objetivos de la materia, puesto que muchos estudiantes no están motivados, o están conducidos erróneamente en su proceso de aprendizaje. El docente debería enfocarse en otro tipo de aspectos que importan en el desarrollo cognitivo de sus alumnos, y no solo al cumplimiento de las tareas, de esta manera permitirá que los estudiantes se involucre y se autorrealicen.
- Se recomienda que el docente sea una persona neutral, es decir, que se mantenga alineado a los factores sociales y familiares que influyen en el comportamiento de sus estudiantes, ya que la familia y el grupo son campos importantes en la acción educativa. El docente no debe permitir que su estudiante sea una persona diferente en las diferentes esferas de su vida social, el profesor debe potenciar que el estudiante sea auténtico en los diferentes contextos; por lo que es importante que en el aula se creen actividades que impliquen el entorno familiar de los alumnos. Sin embargo, el docente debe fomentar la independencia, pero una independencia responsable con el grupo familiar, pues no debe permitir que el alumno se desligue totalmente de su familia, por lo que es importante la educación en valores.
- Finalmente, se sugiere que los docentes hagan uso de la propuesta aquí presentada, ya que por medio de esta podrán mejorar las relaciones personales

en el aula, mientras se van construyendo las habilidades y destrezas de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Adelman, H. (2004). *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning*. N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Adelman, H.S. & Taylor, L. (2005). *Classroom Climate in S.W.* N.Y: Press University.
- Anderson, L. (2004). Increasing teaching effectiveness. *International Magazine of Education*, 343-348.
- Ausubel, D. (1973). Algunos aspectos psicologicos de la estructura del conocimiento. *Psicología Educativa*, 211-230.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y Retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D., J. & Hanesian, H. (1990). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Mexico : Trillas.
- Barreda, M. S. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta (Tesis)*. Cantabria, España: Universidad de Cantabria.
- Berliner, D. (1993). Developing conceptions of classroom environments: some light on the T in classroom studies of ATI. *Educational Psychologist*, 1-13.
- Bonwell, C. (1996). Building a supportive climate for active learning. *Learning Forum*, 4-7.
- Bonwell, Ch., & James, A. (22 de 04 de 2013). *Active learning: Creating in the Classroom*. Obtenido de <http://www.oid.ucla.edu/units/tatp/old/lounge/pedagogy/downloads/active-learning-eric.pdf>.
- Briones, G. (1994). *Integración de tecnología a la docencia*. Bogota: McGraw-Hill.
- Brown, A. (2009). *Teaching Strategies: A guide to effective Instruction*. Boston: Houghton.
- Cámere, E. (2 de 11 de 2013). *La relación profesor-alumno en el aula*. Obtenido de <http://entreeducadores.com/2009/08/01/la-relación-profesor-alumno-en-el-aula/>
- Campos, N., Brenes, M., García, N. y Rojas, M. (1990). Seminario de investigación cualitativa en la educación latinoamericana. *Análisis microetnográfico de una escuela de comunidad urbano-margina* (págs. 6-17). Costa Rica: San Jose.

- Cancino, T. & R, Cornejo. (2001). *La percepción del clima escolar en jóvenes estudiantes municipales y particulares subvencionados*. Chile: Deusto.
- Caputo, M. (28 de 4 de 2008). *El enigma de la inclusión: de las intenciones a las practicas pedagogicas*. Obtenido de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S15151797022007000030011>&lng=en&nrm=iso
- Casassus, J. (2000). *Marcos conceptuales de la gestion educativa*. Santiago: Paidós.
- Cassulso, G. (1998). *Adaptación de las escalas de clima social esoclar y familiar*. Buenos Aires: Pirámide.
- Coloma, C.R., & Manrique, L. (2009). Estudio descriptivo de los estilos de aprendizaje de docentes universitarios. *Estilos de Aprendizaje*, 124-130.
- Como se cita en Sanchez, S. (2001). La motivación del profesorado: Factores que influyentes y sugerencias para su mejora. 13-17.
- Cooper, H. (1983). *Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process*. N.J.: Logman.
- Cornejo, R., & Redondo, J. (3 de Marzo de 2001). <http://redalc.uaemex.mx/pdf/195/19501501pdf>.
- Correa Restrepo, M. (2006). Contexto, interaccion y conocimiento en el aula. *Pensamiento Psicológico*, 133-140.
- Covel, K., & McNeil, J. (2009). *Reducing teacher burnout by increasing student engagement a children´s right approach*. Philadelphia: Falmer.
- Cusel, P., Pechin, C., & Alzamora, S. (2007). *Contexto escolar y prácticas docentes*. La Pampa, Argentina: Instituto de Bellas Artes "Municipalidad de Gral Pico".
- Daloz, L. (1986). Effective teachin and mentoring. *Eduaction Policy Analysis*, 14-18.
- Dávila, M. (1998). Pedagogía Critica en los fundamentos de la Educación. *Sociedad, cultura y educación*., 2-6.
- Dunn, R. (1984). *La enseñanza y el estilo de aprendizaje*. Madrid: Anaya.

- Escobar, M. B. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista de Tecnología y Sociedad, "Nuevas tecnologías y comercio electrónico"*, 5(8), 15-21.
- Fernandez Ballester, R. (1987). *El ambiente*. Madrid: Pirámide.
- Fragoso Franco, D. (1 de 3 de 1999). *La comunicación en el salón de clase, en Razon y palabra*. Obtenido de www.compos.combr/e-compos
- Freiberg, H. (1999). *School climate: Measuring, improving and sutaining healthy learning environments*. Philadelphia: Falmer.
- Ganem, P. (2004). *Escuelas que matan II. Las partes enfermas de las instituciones educativas*. Mexico D.F: Limusa.
- Gravini, M., & Cabrera, E. (2009). Estrategias de enseñanza en docentes y estilos de aprendizaje en estudiantes de psicología de la Universidad Simon Bolivar. *Estilos de Aprendizaje*, 120-128.
- Guevara, Y., & Rueda, M. (2005). Niveles de interacciones que se propician en alumnos de educación primaria durante la enseñanza. *Revista Mexicana de Analisis de la Conducta.*, 23-45.
- Harris, A. (1998). Effective Teaching. *School Leadership and Management*, 169-183.
- Hattie, J. T. (2007). The power of the feedback. *Educational reseaches*, 81-86.
- Hernández, M. (2014). *Metodología activa como herramienta para el aprendizaje de las operaciones básicas en matemáticas Maya*. Universidad Rafael Landívar.
- Hervás Aviles, R. (2005). *Estilo de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Granada: Grupo editorial univesitario.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell Villiers House.
- Hughes, J. (2008). Classroom engagement mediates the efect of teacher. *Journal of education pschology*, 1-14.
- Ibañez, N. (2001). El contexto interaccional en el aula: una nueva dimensión evaluativa. *Estudios pedagógicos*(27), 43-53.
- Ibañez, N. (2002). La emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*(28), 31-45.

- Klein, F. (2011). Las tensiones en la relación docente-alumno. Una investigación del ámbito educativo. *Aposta Revista de Ciencias Sociales*(51). Obtenido de Recuperado de <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/fklein3.pdf>
- Klem, A. (2004). *Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement*. N.J.: Oxford Press.
- Kolb, D. (1976). Learning Style Inventory. *Technical Manual*.
- León, F. (2002). *El reto de la creatividad*. Lima: Bruño.
- Leon, A., Hernández, A., Ruiz, S. y Zuñiga. (2002). Características personales y la percepción del papel del futuro profesional. *Elección de candidatos a docentes, fundamentados en la idoneidad* (págs. 15-25). Costa Rica: San Jose.
- Madrid, D. (2005). *Técnicas de innovación docente en Didáctica de la Lengua Inglesa*. Granada, Andalucía, España: Grupo Editorial Universitario.
- Martín, A. (2012). Explorando Nuevos Recursos Virtuales con Alumnos de Informática: Aplicaciones educativas a las clases de Inglés. *Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación*(8), 34-44. Obtenido de Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/25532/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Martínez Otero, V. (1997). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos.
- Martinez, E. (1999). *El profesor como orientador de los procesos de enseñanza aprendizaje. Bases para la didáctica de la orientación laboral, las relaciones interpersonales en el aula*. España: Facep.
- Martinez, M. (2003). *Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*. Barcelona: Païodos.
- Martinez, M., Buxarrais, M.R., & Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación.*, 17-43.
- Maturama, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Domen.

- Mckinney, K. (15 de 03 de 2010). *Active learning*. Obtenido de <http://www.cast.ilst.edu./resources/teachTopics/tips/newActive.php>
- Mejía, P., & Grisales, J. (2013). *Los estilos de aprendizaje y el tiempo empleado por el maestro dentro del aula de clase en la conducta del niño de preescolar y básica primaria de la Escuela Normal Superior Rebeca Sierra Cardona en el año 2013*. Obtenido de http://www.ucm.edu.co/wp-content/uploads/docs/COMPILACION_CONGRESO.pdf
- Moos, R., Moos, B., & Trickett, E. (1989). *Escalas de clima social*. Madrid: TEA.
- Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C., & Bravo, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 70-84.
- Moss, R., & Trickett, E. (1974). *Classroom environment Scale*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Mujs, D., & Reynolds, D. (2000). School effectiveness and teacher effectiveness: some preliminary findings from the evaluation of mathematics enhancement program. *School effectiveness and school improvement*, 247-263.
- Murillo, J., Martínez, C., & Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- Murray, C. (2000). *Children's relationships with teachers and bonds with schools: An investigation of patterns and correlates in middle childhood*. N.Y.: Hoboken.
- Noam, G. (2004). *Relationships across multiple settings: An overview*. USA: Associate Editor.
- Ovejero Bernal, A. (1993). *Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología a la educación del siglo XXI*. Madrid: Suplem.
- Prado, V. (2010). *Adaptación y validación de la escala de clima social escolar*. Barcelona: Latina.
- Prince, M. (2004). Does active Learning work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 223-228.
- Rodríguez, M. (2004). *Aprendizaje significativo e interacción personal*. Chile: Moreira.

- Rodriguez, R. (2005). *Niveles de inteligencia emocional y autoeficacia en el rendimiento escolar en alumnos con alto y bajo desempeño académico*. Lima: Ricardo Palma.
- Rodriguez, W. (1999). El Legado de Vygotsky y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3). Recuperado el 23 de 03 de 2012, de Recuperado de redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRd.jsp?!Cvej'=80531304
- Suarez, C. (4 de Mayo de 2004). La zona de desarrollo próximo, categoría pedagógica para el analisis de la interaccion en contextos de virtualidad. *Pixelbil*. Recuperado el 3 de enero de 2011, de <http://www.sav.us.e/pixelbit/articulos/n24art/art2401.htm>
- Thompson, S. (1986). *Strategies for Improving Achievement within diversity*. Hawai: PPU.
- Vadivia Ruiz, F. (2002). *Estilos de aprendizaje en la Educacion Primaria*. Malaga: Dykinson.
- Van Manne, M. (1998). *El acto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona : Paidés.
- Vygotsky, L. (1991). *Problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. Madrid: Visor.
- Zabala, A. (1990). *Materiales Curriculares: El currículo en el centro educativo*. Barcelona: ICE.