



**UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA**  
**La Universidad Católica de Loja**

**ÁREA SOCIOHUMANÍSTICA**  
**TÍTULO DE MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA**

**Propuesta de intervención para mejorar el clima de aula del séptimo grado de educación general básica de la escuela Zoila Alvarado de Jaramillo, en la ciudad de Loja, año lectivo 2016-2017**

**TRABAJO DE TITULACIÓN**

**AUTORA:** Suárez Romero, María Daniela

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

**CENTRO UNIVERSITARIO LOJA**

**2018**



*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, 2018*

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

Magíster

Gloria María Andrade Carrera,

**DOCENTE DE LA TITULACIÓN**

De mi consideración:

El presente trabajo de titulación denominado, “Propuesta de intervención para mejorar el clima de aula de séptimo grado de E.G.B, de la escuela Zoila Alvarado de Jaramillo, de la ciudad de Loja, año lectivo 2016-2017” realizado por María Daniela Suárez Romero, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por lo que se aprueba la presentación del mismo, para los efectos pertinentes de ley.

Loja, marzo de 2018

f).....

## DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo, María Daniela Suárez Romero, declaro ser la autora del presente trabajo de titulación: **“PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR EL CLIMA DE AULA DE SÉPTIMO GRADO DE E.G.B, DE LA ESCUELA ZOILA ALVARADO DE JARAMILLO, DE LA CIUDAD DE LOJA, AÑO LECTIVO 2016-2017,** para la Maestría en Pedagogía, siendo Gloria María Andrade Carrera Directora del presente trabajo; eximo, expresamente, a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además, manifiesto 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 dice: “Forman parte del patrimonio de la Universidad la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos o técnicos y tesis de grado o trabajos de titulación que se realicen con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo de la universidad)”.

f. ....

**María Daniela Suárez Romero Cédula Id. 1104757644**

## **DEDICATORIA**

A Dios, por darme la oportunidad de seguir adelante en mi vida y mis estudios; a mis padres por brindarme el apoyo que necesito cada día, a mi hermano Rodriguito, a mis tíos que me han sabido brindar consejos y, de manera especial a mi hijo Adrián Alberto que es el motor por el cual lucho cada uno de mis días.

Gracias a todos

**María Daniela Suárez Romero**

## **AGRADECIMIENTO**

En primer lugar, quiero agradecer a Dios, ese grandioso ser Supremo quien en todo momento me da la fuerza necesaria para continuar con mis estudios; también dejo constancia de mi agradecimiento a la Directora del trabajo de tesis. Mtra. Gloria María Andrade Carrera, y a todos los catedráticos de la Universidad Técnica Particular de Loja que, gracias a su contingente y voluntad y a sus excelentes virtudes, han compartido sus conocimientos conmigo, los mismos me han encaminado y guiado para alcanzar este logro académico que sintetiza la cristalización del deseo de superación personal y perfeccionamiento. De una manera muy especial, extendiendo mis gracias a la PhD. Lucy Andrade Vargas, Coordinadora del Programa de Investigación y a la Mtra. Margoth Iriarte, Coordinadora de la Maestría, quienes con su paciencia ha sabido sobrellevar las acciones de manera muy profesional con mi persona.

María Daniela

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARATULA .....	i
APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN.....	ii
DEDICATORIA .....	iv
AGRADECIMIENTO .....	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	vi
RESUMEN .....	1
ABSTRACT .....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
1. MARCO TEÓRICO .....	6
1.1    Clima social de aula como factor clave para el proceso enseñanza- aprendizaje .....	7
1.1.1.    El clima escolar del aula: delimitación conceptual .....	8
1.1.2.    Fundamentos psicológicos y pedagógicos del clima escolar .	9
1.1.3.    Importancia del clima social de aula en la enseñanza- aprendizaje.....	11
1.1.4.    Características, dimensiones, instrumentos de evaluación del clima escolar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. ....	12
1.1.5.    Factores y procesos asociados al clima escolar de aula (personal, social y académico) .....	14
1.1.6.    El proceso enseñanza-aprendizaje: concepto, características y Factores.....	17
1.1.7.    La propuesta metodológica como estrategia de intervención para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. ....	19
1.2    Comunicación pedagógica: estrategia de intervención para mejorar el clima de aula. ....	22

1.2.1.	Comunicación pedagógica: delimitación conceptual .....	23
1.2.2.	Paradigmas, principios, elementos, componentes de la comunicación pedagógica .....	25
1.2.3.	<i>Importancia y fundamentos de la comunicación pedagógica en relación con el clima escolar de aula.</i> .....	28
1.2.4.	Estrategias metodológicas para el desarrollo de la comunicación pedagógica en el proceso enseñanza-aprendizaje .....	31
2.	DISEÑO METODOLÓGICO .....	40
2.1	Diseño y tipo de investigación .....	41
2.1.	Métodos .....	41
2.3.	Población .....	42
2.1.1.	Características de los centros educativos. ....	42
2.1.2.	Características de los profesores. ....	43
2.1.3.	Características de los estudiantes .....	44
2.4.	Técnicas e instrumentos .....	46
3.	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	48
3.1	Clima de aula desde la percepción de estudiantes .....	50
3.1.1.	Dimensiones del clima: percepción de los estudiantes.....	50
3.1.2.	Sub-escalas del clima: percepción de estudiantes .....	50
3.2	Clima de aula desde la percepción de profesores .....	51
3.2.1.	Dimensiones del clima: percepción de profesores .....	51
3.2.2.	Subescalas del clima: percepción de docentes .....	52
3.3	Clima de aula desde la percepción de estudiantes y docentes .....	53
3.3.1.	Relaciones de las dimensiones del clima escolar percibido por los docentes y estudiantes .....	53
3.3.2.	Relaciones de las subescalas del clima escolar percibido por los	

docentes y Estudiantes .....	54
<b>3.4    Clima de aula de estudiantes y su relación con otras variables .....</b>	<b>54</b>
<b>3.4.1.    Clima de aula de estudiantes con la experiencia docente.....</b>	<b>55</b>
<b>3.4.2.    Clima de aula de estudiantes con el tipo de familia .....</b>	<b>59</b>
<b>4.    Propuesta de intervención .....</b>	<b>63</b>
<b>4.1    Título: .....</b>	<b>64</b>
<b>4.2    Descripción del problema .....</b>	<b>64</b>
<b>4.3    Antecedentes sobre el problema: .....</b>	<b>64</b>
<b>4.4    Fundamentación teórica: .....</b>	<b>65</b>
<b>4.4.1.    Estrategias metodológicas para mejorar la estabilidad y disciplina en el aula .....</b>	<b>66</b>
<b>4.5    Matriz para la intervención: .....</b>	<b>68</b>
<b>Conclusiones .....</b>	<b>70</b>
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>72</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>82</b>
.....	82
<b>Anexo 1. Cuestionario sociodemográfico para docentes (ad-hoc). .....</b>	<b>83</b>
<b>Anexo 2. Cuestionario sociodemográfico para estudiantes (ad-hoc). .....</b>	<b>84</b>
<b>Anexo 3. Escala de clima social escolar CES para estudiantes de Moos y Trickett (1974). Adaptación española (1989). .....</b>	<b>85</b>
<b>Anexo 4. Escala de clima social escolar CES para docentes de Moos y Trickett (1974). Adaptación española (1989). .....</b>	<b>89</b>

## RESUMEN

La presente investigación se refiere a una “propuesta de intervención para mejorar el clima de aula en el séptimo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Zoila Alvarado de

Jaramillo” de la ciudad de Loja, durante el año lectivo 2016-2017. El estudio permitió identificar las percepciones que tienen estudiantes y profesores en relación del clima de aula que se desarrolla en el proceso educativo; asimismo plantea una propuesta de intervención que permita mejorar la comunicación del aula y, por ende, el clima. La investigación es descriptiva, correlacional. Para la recolección de la información se usaron los cuestionarios sociodemográficos para profesores y estudiantes, y, la escala de clima social escolar CES (adaptación española) de R.H. Moos y E. J. Trickett. El estudio mostró que, tanto estudiantes como profesores, perciben las relaciones (implicación, afiliación y ayuda) que se dan en el aula de manera positiva, mientras que a la estabilidad (control) menos positiva, así también, muestra que no existe correlación entre las percepciones de ambos actores y, finalmente, el clima de aula se relaciona con la experiencia docente y el tipo de familia.

**PALABRAS CLAVES:** Clima de aula, docentes, estudiantes, propuesta de intervención, disciplina.

## **ABSTRACT**

The research with present refers to an "intervention proposal to improve the classroom climate in the seventh grade of Basic General Education of the Educational Unit Zoila Alvarado de Jaramillo" of the city of Loja, during the 2016-2017 school year. The study allowed identifying the perceptions that students and teachers have regarding the classroom climate that develops in the educational process; likewise, we propose an intervention proposal that allows us to improve the communication of the classroom and, therefore, the climate. The investigation is descriptive, correlational. For the collection of the information the sociodemographic questionnaires for professors and students were used, and the ESC social school climate scale (Spanish adaptation) of R.H. Moos and E. J. Trickett. The study showed that, both students and teachers; perceive the relationships (involvement, affiliation and help) that are given in the classroom in a positive way, while the stability (control) less positive, also shows that there is no correlation between the perceptions of both actors and, finally, the classroom climate is related to the teaching experience and the type of family.

**KEYWORDS:** Classroom climate, teachers, students, intervention proposal, discipline.

## INTRODUCCIÓN

El sistema educativo ecuatoriano entiende la necesidad de mejorar el clima escolar en las aulas como uno de los factores que potencian el rendimiento académico de los estudiantes; en este sentido, un clima positivo repercute, de manera significativa, en el aprendizaje de los estudiantes; por el contrario, un clima negativo, afecta el aprendizaje y el desarrollo social del estudiante (Núñez, 2009). Es por esta razón que la relación y convivencia que tenga el docente con los estudiantes y la confianza que este les brinde son muy importantes para que el niño o joven se sienta seguro en un ambiente de convivencia pacífica y adecuada, además las estrategias de intervención que el maestro puede utilizar para mejorar este ambiente de aula, son elementos necesarios y efectivos para potenciar los aprendizajes en los estudiantes.

La Unidad Educativa “Zoila Alvarado de Jaramillo”, comprometida con la educación y ubicada en procura de una formación integral, se vio en la necesidad de dar apertura a esta investigación que conlleva por objeto el conocer y analizar las percepciones que tienen estudiantes y docentes del séptimo grado de Educación General Básica acerca del clima de aula y la comunicación pedagógica que se desarrolla en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y generar propuestas de intervención con el objetivo de valorar las relaciones socio afectivas, la disciplina y la organización generando climas escolares adecuados. En la institución no se registran documentos que permitan examinar cómo influye el clima escolar y cómo se relacionan o no con la convivencia diaria, con el rendimiento académico, con el tipo de familia que poseen los estudiantes, con la experiencia de los docentes. El estudio contribuirá a que los docentes hagan un autoanálisis de su quehacer pedagógico y apuesten por mejorar, innovar o cambiar las técnicas, estrategias y métodos para mantener un clima de aula positivo con una convivencia adecuada.

El presente trabajo de titulación, tuvo como objetivos específicos: fundamentar los aspectos psicológicos y pedagógicos de la comunicación como base para mejorar el clima de aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del séptimo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa “Zoila Alvarado de Jaramillo” de la ciudad de Loja, diagnosticar las percepciones de estudiantes y profesores del séptimo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa “Zoila Alvarado de Jaramillo”

de la ciudad de Loja con respecto del clima de aula con el cual se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, determinar la relación que existe entre el clima de aula con las variables: personales (edad, sexo) sociales (tipo de familia, clase social) y académicas (rendimiento académico) de los estudiantes, experiencia y nivel de estudios de los docentes, y diseñar estrategias metodológicas de comunicación pedagógica que permitan la intervención y mejora del clima social de aula en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de esa institución educativa.

La investigación es descriptiva y correlacional; se entiende por investigación descriptiva el proceso de llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. El objetivo de la investigación descriptiva, parte del conocimiento preciso de las características de objetos, personas, grupos, organizaciones o entornos, es decir trata de “pintar un cuadro” de una situación. Esta metodología pretende determinar la percepción del cliente de las características del producto, de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren; esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan estas, la observación directa de la realidad nos permitirá los avances en torno a esta materia. Como complemento, la investigación correlacional se la comprende, fundamentalmente, como la relación entre dos variables. El propósito principal de utilizar correlaciones en el ámbito investigativo es averiguar qué variables se encuentran conectadas entre sí. De esta manera, se entiende científicamente un evento específico como una variable. Entonces, la investigación correlacional consiste en buscar diversas variables que interactúan entre sí, de esta manera cuando se evidencia el cambio en una de ellas, se puede asumir cómo será el cambio en la otra que se encuentra directamente relacionada con la misma.

Para la recopilación de la información se utilizaron, como instrumentos, los cuestionarios sociodemográficos *ad-hoc* (Andrade, 2016), y la escala de clima social escolar CES (adaptación española) de R.H. Moos y E. J. Trickett, para profesores y estudiantes.

En el primer capítulo se presenta la fundamentación teórica desde las variables: 1.1. Clima social de aula como factor clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje y 1.2. Comunicación pedagógica como estrategia de intervención para mejorar el clima de aula. En el segundo capítulo se señala el diseño metodológico que ha guiado el estudio exponiendo los métodos, técnicas e instrumentos que han permitido analizar y caracterizar a la institución educativa, a los docentes y a los estudiantes del séptimo grado de EGB de la Unidad Educativa “Zoila Alvarado de Jaramillo”.

En el tercer capítulo se exponen los resultados de la investigación con el respectivo análisis y discusión, donde se evidencia el clima de aula desde la percepción que destacan los estudiantes y docentes; y, la relación que existe de la experiencia docente con el tipo de familia del estudiante y el rendimiento académico del estudiante, aspectos determinantes para lograr un clima de aula favorable. El cuarto capítulo aborda la propuesta de intervención, en donde se explica el problema de mayor relevancia identificado en la población investigada, la fundamentación teórica que lo sustenta, así como las alternativas de solución y las acciones que se deben considerar para mejorar el problema priorizado. Luego se presentan las conclusiones, las recomendaciones, las referencias bibliográficas y, finalmente, los anexos.

## **1. MARCO TEÓRICO**

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

*“El clima escolar es el corazón y el alma de una escuela [...]. Indica la calidad de una escuela que ayuda a cada persona a sentirse digna e importante, mientras, simultáneamente, ayuda a crear un sentido de pertenencia más allá de nosotros mismos”.*

**Freiberg y Stein**

Los estudios sobre calidad educativa parten del intento por comprender la influencia que tiene el entorno social en las conductas y actitudes de las personas y estas, a su vez, en los procesos de aprendizaje (Creemers y Reezig, 1996). Estos estudios de eficacia de las escuelas, han llevado a conocer que uno de los factores preponderantes dentro del proceso educativo en el aula es el clima social o ambiente en el cual se desarrolla el aprendizaje de los estudiantes; en este contexto, un adecuado clima favorece de manera positiva en la escuela, en el profesorado y en el alumnado; al contrario un inadecuado clima influye de manera negativa en el desarrollo social del estudiante y, por tanto, en su rendimiento académico (Nuñez, 2009). Asimismo, “los aspectos físicos del aula, los agentes educativos, principalmente, el profesor, por ejemplo, influyen en la configuración de este clima” (Barreda, 2012, p. 23).

El ambiente de aula no se limita únicamente a las condiciones materiales necesarias para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y estudiantes, más bien constituye un espacio de interacción dinámico, donde los procesos educativos involucran acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socio afectivas (Duarte, 2003) que generan diversos climas de aula, “de tal forma que se pueden identificar climas de aula negativos y positivos. A continuación, exponemos las características de escuelas que han logrado generar climas de aula positivos” (Arón y Milicic, 1999, p. 32).

- Conocimiento continuo, académico y social.
- Respeto mutuo entre profesores y estudiantes.
- Confianza en cuanto a creer que lo que el otro hace está bien y lo que dice es verdad.
- Moral alta, autodisciplina y cumplimiento en las tareas asignadas.
- Cohesión en cuanto al grupo de trabajo y sentido de pertinencia.
- Involucramiento en las decisiones de la escuela, aportando ideas y siendo tenidas en cuenta.
- Renovación en cuanto a crecimiento, desarrollo y cambio.
- Cuidado de los profesores a los estudiantes.
- Reconocimiento y valoración: por sobre las críticas y el castigo.
- Ambiente físico apropiado
- Realización de actividades variadas y entretenidas
- Comunicación respetuosa entre los actores. (Arón y Milicic, 1999, p. 32 ss).

### **1.1.1. El clima escolar del aula: delimitación conceptual**

Hay muchas definiciones de clima de aula desde el criterio de los investigadores. Por ejemplo,

Mitchell (2013), define el clima escolar como “las creencias, valores y actitudes compartidos que conforman las interacciones entre los estudiantes, los profesores y los administradores. Estas reglas tácitas delinear los parámetros de normas y comportamiento aceptable para la escuela” (p. 272). De esta manera, el clima social está en relación con las actitudes, y comportamientos que se generan en el aula, a las tareas orientadas por el profesor y las relaciones e interacciones de estudiantes y profesores (Sánchez, 2009).

En esta misma línea y desde el criterio de Moos (1979) el clima escolar es el “ambiente social de aprendizaje en el que las experiencias son variadas, dependiendo de los procesos, normas y relaciones establecidos por los profesores” (p.81). Asimismo, Moos propone tres dimensiones sobre las cuales se evalúa el clima de aula: la relación, el crecimiento personal y el mantenimiento y cambio del sistema; además, indica que “aunque los tipos específicos de los entornos educativos necesarios dependerán, en parte,

de los tipos de personas. En ellos y en los resultados esperados, al menos, debemos considerar las categorías antes mencionadas para comparar, evaluar y cambiar la configuración de la educación” (Moos, 1979, p. 96).

Partiendo de lo expuesto, se puede manifestar que, el clima de aula es definido como el ambiente social que se vive en una atmósfera educativa, cuya calidad depende de las relaciones entre los agentes educativos, el tipo de organización de la institución, las escalas axiológicas que se evidencia en los agentes educativos y el contexto socioeconómico y político en donde se instaura (Prado y Ramírez, 2009). De igual manera, podemos indicar que un clima positivo es el que permite relaciones de afecto y calidez por parte de los profesores, fomentando la autoestima en los estudiantes y reduciendo los problemas en el aula a través de un trabajo cooperativo que genere confianza y conocimiento mutuo, mucho más de lo que genera la competitividad. En este sentido la aceptación de la diversidad y el trabajo cooperativo promueven un mejor rendimiento académico en los estudiantes independientemente de factores personales, socioeconómicos o ambientales. De tal forma que “el profesorado es el que potencia el clima escolar, es decir fomenta las relaciones positivas, respetuosas y protectoras con el alumnado, factor de prevención de la violencia en la escuela” (Comellas, 2013, p. 293).

El clima social de aula, desde su concepción posibilita una mejora en la forma de interactuar e interrelacionarse en un contexto educativo, de tal manera que conocer sus fundamentos socioculturales, pedagógicos y psicológicos para su comprensión son indispensables más que necesarios.

### **1.1.2. Fundamentos psicológicos y pedagógicos del clima escolar**

Muchas de las teorías psicológicas han permitido a los educadores comprender el comportamiento humano, de tal forma que han desarrollado teorías capaces de predecir la posibilidad que tiene una persona de emitir una respuesta correcta. Una de las teorías importantes en el campo de la Psicología Social es la de Lewin (2007) quien expone que es posible conocer las conductas de cada persona, asimismo, indica que las formas en que los hechos exteriores pueden producir cambios en el espacio vital y mostró, durante su vida académica e investigativa, mucho interés por describir cómo podrían cambiar las actitudes de las personas de la mejor manera posible. Su teoría es muy importante para el análisis de los fenómenos de conflicto (Muñoz, 2011 y Lewin, 2004). También explica

el concepto de atmósfera psicológica, definiéndola como “[...] *una propiedad de la situación como un todo*” (p. 71) que determinará la actitud y conducta de las personas. Igualmente, enfatiza la importancia de la subjetividad de una persona en la comprensión de su espacio vital. Desde esta perspectiva, las relaciones entre las personas y las situaciones se constituyen en un proceso dinámico de interacción.

El criterio de clima escolar procede, en sus orígenes, de las teorías psicosociales, que circunscriben elementos de orden intrínseco como las necesidades, los intereses y las expectativas de cada uno de los individuos en asociación con aquellos medios extrínsecos referidos a aspectos formales de las organizaciones comunitarias a las que pertenecen. Los fundamentos psicológicos como la personalidad de los individuos influyen en la parte pedagógica y en el clima escolar. “La personalidad como elemento explicativo de la conducta de los sujetos: asumen que los estudios de estas particularidades permiten aproximarse a la comprensión del comportamiento de los grupos en escenarios socializantes, tal como lo es la escuela” (Andrade, 2015). Tomado de Murray (1938) y Greenberg (2001).

Cuando hablamos de escuela, de inmediato nos viene a nuestra mente aprendizajes, conocimientos, tareas; dicho en otras palabras, llegamos a la parte pedagógica que es otro campo que debe tomarse en cuenta por la importancia que él tiene. Vygotsky destaca su importancia:

La relación entre aprendizaje y desarrollo sigue siendo metodológicamente confusa, porque los estudios que se han realizado hasta hoy han incorporado en su seno postulados, premisas y soluciones específicas al problema de dicha relación fundamental, que se han revelado teóricamente vagas, críticamente no evaluadas y, a veces, internamente contradictorias; y ello, evidentemente, desemboca en una inmensa variedad de errores (Vygotsky, 1978, p. 87).

Lo que el autor afirma en sus estudios, es tan cierto hasta nuestros días, porque cada vez estamos experimentando con nuevos criterios, en busca de alcanzar aprendizajes significativos, se realizan cambios que van desde la modificación o ajustes al currículo oficial, aplicación de nuevas estrategias metodológicas, evaluación a los docentes, etc.

Sin embargo, hasta la actualidad no se ha logrado un desarrollo equilibrado que armonice los saberes y la plenitud humana.

Desde los principios constructivistas algunos autores resaltan la interacción social que existe, como, por ejemplo, en “la cultura que es en la que viven inmersos, dado que está afecta directamente la vida y el aprendizaje de los estudiantes” (Andrade, 2015). Tomado de Perry,(1908), Dewey, (1976) y Durkheim, (1961), si es verdad que lo cultural de nuestros pueblos es totalmente influyente en la parte educativa, de hecho, los conocimientos previos vienen desde el seno de nuestros hogares, que es de donde adquirimos las bases formativas, tanto en conocimientos como en nuestra forma conductual. Otros autores explican también que “Las personas somos conscientes de que siempre estamos en constante aprendizaje y esto ocurre de manera natural y permanente, en sus medios de socialización y en ambientes que propician relaciones conocimientos útiles y significativos para su desempeño” (Andrade, 2015, p. 21), de ahí que es necesario que se nos brinde la oportunidad de vivir un nuevo día y de inmediato nace la predisposición a vivir, a enfrentar lo que venga consciente y espontáneamente, aceptamos el reto.

Entonces, se podría decir que, dentro de los fundamentos psicológicos y pedagógicos, se tiene la personalidad de cada ser humano la cual se moldea con la influencia del entorno social y cultural permitiendo estar en un constante aprendizaje. De ahí que es necesario profundizar sobre el entorno donde se genera este aprendizaje, -el aula- y la importancia del ambiente en el que se produce.

### **1.1.3. Importancia del clima social de aula en la enseñanza-aprendizaje**

El clima social en el aula es fundamental para el proceso de aprendizaje. En la actualidad, en Ecuador también, las mayores dificultades que se observan están vinculadas con las formas de convivencia e interacción que se producen en este espacio, es decir con los elementos contextuales de interrelación y de estructura que se relacionan con el ambiente en el cual se desarrollan los procesos educativos y con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula (Andrade, 2015). La labor educativa es más eficaz en un clima de paz, armonía, alegría, es decir un clima social positivo, que estimula la creatividad, la participación, la cooperación, la iniciativa y el bienestar común; al contrario del efecto que causa un clima tóxico que limita estos procesos cognitivos y desarrollo socioafectivo en

los estudiantes. Todos, desde nuestras responsabilidades, como maestros estamos obligados a construir espacios positivos de interacción, donde se construyan mejores realidades para el desarrollo profesional y humano (Ramos, 2017, p. 1).

En torno a la importancia del clima de aula se han generado muchas discusiones entre las que se distinguen: que el clima de aula es factor clave para promover aprendizajes significativos en los estudiantes a través de la convivencia basada, el respeto y la efectividad.

Otros estudios como el de Noam y Fiore (2004) encontraron que las relaciones interpersonales favorecen al crecimiento, aprendizaje y hasta el avance en el desarrollo de procesos terapéuticos; también hablan de instituciones educativas exitosas y las definen como aquellas donde los estudiantes se sienten respetados por sus docentes, y cuyos niveles de identidad y pertenencia son altos, donde los docentes son entes significativos o interlocutores válidos que ayudan a la formación del autoconcepto de los estudiantes sobre su desempeño académico.

La UNESCO resalta la importancia del clima de aula, como un elemento determinante para mejorar la calidad educativa, también ha tomado importancia, especialmente, a nivel social, esto se debe a la exigencia en el mejoramiento de los aprendizajes y a la superación del clima de violencia que se percibe dentro del centro educativo. Hamre y Pianta (2002) señalan que muchos de los problemas de motivación, mal comportamiento y falta de compromiso se deben a la ausencia de políticas disciplinarias claras. Estos autores explican la importancia de construir buenas relaciones de soporte y de cuidado entre profesores y estudiantes; un buen marco relacional influye directamente en los niveles de autoconfianza y en la adquisición de habilidades para enfrentar los desafíos a los que están expuestos los estudiantes. En esta misma línea Hernández y Sancho (2014), manifiestan que “el clima escolar es un campo de estudio que se vincula con procesos de innovación y de cambio escolar en los que se deben favorecer unas condiciones organizativas, de convivencia, de gestión, que hagan posible que todo el estudiantado encuentre su lugar para aprender” (p. 14).

A esta altura, cabe mencionar que es responsabilidad de los profesores mejorar el clima en el aula, para armonizar las relaciones, potenciando la autoestima de los estudiantes, los índices de atención y la motivación en la clase. Solo abordando estos cuatro niveles se conseguirá elevar el nivel académico de los estudiantes (Vaello, 2011). Esta mejora

requiera conocer ¿cómo es este clima? Es decir, cómo se caracteriza, ¿qué elementos lo constituyen?, es decir las dimensiones que lo conforman, y ¿cómo se lo puede evaluar? Es decir, se trata de averiguar y de observar in situ, especialmente, qué instrumentos nos permiten conocer qué es lo que está pasando en el aula.

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

La evaluación del clima escolar en las distintas instituciones educativas permite identificar posibles fuentes de problemas que estén impidiendo el logro de los objetivos de la escuela. Para evaluar estos aspectos se han diseñado una serie de instrumentos que exploran el clima escolar que se vive en las escuelas. Los primeros trabajos sobre escalas de evaluación del clima los inicia Walberg (1968) y Stern (1970), estos trabajos condujeron a la elaboración del Inventario de Ambiente de Aprendizaje (LEI) para las aulas de secundaria y el (MCI) para las aulas de primaria (Fraser, Anderson y Walberg, 1982).

Por su parte, Moos, Moos y Trickett (1984) diseñaron la escala de Clima Social Escolar CES, en el Laboratorio de Ecología Social de la Universidad de Stanford (California), es la escala que evalúa el clima social de aula atendiendo, fundamentalmente, a las relaciones estudianteprofesor, profesor-estudiante y a la estructura organizativa, llegando a clasificarla en cuatro dimensiones: relaciones profesor-estudiantes, autorrealización crecimiento personal cumplimiento de metas, estabilidad comportamiento- organización y cambio variaciones en las acciones de aprendizaje. Sobre la base de este diseño conceptual, los autores diseñaron un instrumento de mediación del clima social del aula desde la percepción del estudiante, conocido como Escala de Ambiente de clases o CES por sus siglas en inglés, con la finalidad de poder medir y describir las relaciones profesor-alumnos y alumnos-alumno y el tipo de estructura organizativa de un aula. Estas escalas que evalúan el clima social en centros de enseñanza, atendiendo especialmente a la medida y descripción de las relaciones entre alumno-profesor y profesor- alumno y a la estructura organizativa del aula (Baselca, 2013). El fundamento teórico de este instrumento se debe a Murray en 1938, quien 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.

La escala presenta 90 indicadores agrupados en 4 dimensiones y en 9 subescalas de la siguiente manera:

1. **Relaciones:** Evalúa el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, si se apoyan y se ayudan entre sí, consta de las subescalas: *Implicación (IM)*: Mide el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y su participación en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias. *Afiliación (AF)*: Nivel de amistad entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos. Finalmente *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. **Autorrealización:** Es la segunda dimensión de la escala; a través de ella se valora la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas; comprende las subescalas: *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.
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 subescalas: *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).
4. **Cambio:** Evalúa el grado en que manifiesten diversidad, novedad y variación razonable en las actividades de clase. ( Moos y Trickett, 1984, p. 143).

Cada uno de estos dominios, conformado por dimensiones, que a su vez se componen de variables que al ser medidas arrojan como resultados diferentes tipos de clases, según su clima social; y que Moos señala así: (1) A la innovación. (2) A la relación estructurada. (3) Clases orientadas a la competición como sistema de apoyo. (4) A la tarea con el apoyo del profesor. (5) A competitividad desmesurada y (6) clases orientadas al control. Las

dimensiones del clima antes mencionadas y que tipifican a las aulas, están supeditadas por factores y procesos que de alguna manera están asociados al clima escolar tanto en lo personal, en lo socioafectivo y en lo académico.

#### **1.1.5. Factores y procesos asociados al clima escolar de aula (personal, social y académico)**

Entre algunos factores que influyen en el clima de aula señalan Biggs, Perrenoud, Arón y Milicic (1999) son la infraestructura y el mobiliario del salón de clase, son factores pueden influir en la calidad del ambiente, debido a que son parte importante en la calidad del ambiente. Igualmente, es necesario que el docente tenga ciertas competencias, como el dominio de los contenidos, desarrollo de una metodología motivadora y variada, la práctica de un sistema de evaluación justo que controle y oriente aprendizajes profundos; por otra parte, la influencia que posee la evaluación en la configuración del clima de aula es considerable, debido a que “el qué y el cómo aprendan los estudiantes, dependen, en gran medida, de cómo crean que se les evaluará” (Aron y Milicic, 1999, 143 ss). Otro factor de importancia asociado al clima de aula es la relación establecida entre los actores y, en especial, la del profesor y sus estudiantes, siendo necesario las relaciones centradas en el entendimiento, en la comprensión, en los intereses y en las motivaciones de los diferentes actores, haciendo predominar un clima de cordialidad, respeto y confianza (Ríos, Bozzo, Marchant y Fernández, 2010).

Andrade (2015) menciona algunos factores importantes del ambiente escolar que deben cuidarse y trabajarse para incentivar el desarrollo de aprendizajes significativos, ellos son:

- Factores contextuales y de organización, tales como las características de estudiantes y profesores en relación a sexo, edad, formación, experiencia, clase social, tipo de familia y del centro educativo/ aulas, infraestructura, diseño, decoración, tamaño, número de estudiantes, estructura organizativa, etc.
- Factores socio-afectivos que promueven un sentido de pertenencia a la escuela y aula, disminuyen la violencia y agresividad como la motivación, afiliación, ayuda autoestima o ajuste psicológico,

- Factores académicos que promueve el aprendizaje, la autorrealización y el logro académico, como la innovación por parte del docente, competencias docentes, desarrollo de tareas, implicación, disciplina, etc.

A más de los factores mencionados existen otros que se interrelacionan y permiten que las personas se desarrollen de forma positiva o negativa, a continuación, los presentamos:

**Convivencia.** Todas las relaciones humanas están basadas en una convivencia; para entender qué es convivencia, tomaremos las definiciones de Ortega y del Rey (2008) quienes nos dicen que en la escuela “la convivencia se entiende como el entramado de relaciones interpersonales que se dan entre todos los miembros de la comunidad educativa en el que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, ocupaciones, dedicaciones preferenciales, status y poder” (p. 385).

**Normas.** Para convivir con otras personas y en todo lugar, se necesita tener normas establecidas. Céspedes (2009) nos dice que “las normas son convenciones que se establecen sobre fundamentos sólidos de base empírica o científica” (p. 130).

**Confianza.** La confianza es la base de las relaciones profesor-estudiante y estudiantes-pares.

Estas relaciones permiten la creación de un aula de clase agradable para el aprendizaje. Cassasus (2006) nos dice que “cuando los estudiantes están en confianza, se sienten en seguridad, y se reduce el miedo, lo que les permite ser más como ellos son en su originalidad y pueden abrirse a la participación en clase sin temor a cometer errores” (p. 243). La confianza es un elemento muy importante porque con ella podemos llegar a tener un clima de aula positivo que motive a los estudiantes a trabajar de mejor manera, llegando a ser, de otro modo, una estrategia exitosa para la enseñanza, “una buena motivación se basa, al parecer, en el establecimiento de un clima de confianza entre estudiantes y el profesor”(LLECE/UNESCO, 2002, p.83 ss.)

Confianza entre docentes y estudiantes. Es necesario tener normas de comportamiento y cooperación conocidos, claros, simples, legítimos y respetados, las personas sabrán a qué atenerse, por lo que la incertidumbre se reducirá y la confianza aumentará. Pero si las normas no son transparentes, son impugnadas, o existe arbitrariedad y autoritarismo, afectarán negativamente el nivel de confianza al interior de la escuela (Hevia, 2006, p. 75). Lo importante de las normas está en que se cumplan y que sirvan para mejorar la

convivencia social y, con ellos, sean más satisfactorios los procesos de enseñanza-aprendizaje que se realiza en el aula de clase.

**Autoridad.** Los profesores deben generar un tipo de autoridad, no tan vertical, sino amparada en una relación horizontal de respeto y estima que posibilite un clima de aula positivo.

Céspedes (2009) dice que:

Existen dos formas muy diferentes de ejercer la autoridad que son: La primera sustentada en el dominio, la que a su vez se sostiene en la posesión de recursos de poder que dejan al adulto en una situación de fuerza y ubican al niño en una posición de subordinación y debilidad. La segunda es la autoridad que se sustenta en el respeto, la consistencia, la consecuencia, la justicia y la tolerancia. Esta es una autoridad válida y legitimada a diferencia de la primera que es una autoridad impuesta para que se cumpla (p. 124).

**Clase social** (determinada por el ingreso que percibe la familia, la escolaridad de los padres, el tipo y ubicación de la vivienda) cuando hay mengua de ella, ha sido caracterizada como una variable relacionada con el hecho de que los alumnos sufran fracasos escolares o repitan cursos. Por ejemplo, Gutmann (2000), analizando las prácticas y creencias culturales del México urbano, da cuenta del significado que los factores sociales y culturales tienen sobre la identidad de hombres y mujeres, quienes consideran en ocasiones “que los estudios universitarios son una pérdida de tiempo y que los hijos e hijas deberían trabajar y ayudar al sustento familiar” (Torres y Rodríguez, 2006, págs. 255-270).

Otras investigaciones han demostrado que pueden existir dos tipos de climas de aula: positivos y negativos. El primero sirve para incentivar el crecimiento personal de estudiantes y docentes. De acuerdo con esto, los factores que se relacionan con un clima social positivo son ambiente físico apropiado, actividades variadas y entretenidas, comunicación respetuosa entre profesores y alumnos, y entre compañeros, capacidad de escucharse unos a otros, y capacidad de valorarse mutuamente. Un clima social positivo es también aquel en el que las personas son sensibles a las situaciones difíciles que puedan estar atravesando los demás, y son capaces de dar apoyo emocional (Berger y Lisboa, 2009; Milicis y Aron, 2000).

Por lo expuesto se puede concluir que, para tener un clima de aula adecuado, donde los estudiantes logren aprendizajes significativos, el aprendizaje debe ser activo, deben participar en actividades en lugar de permanecer en situaciones pasivas, únicamente observando lo que se les explica. Se debe motivar a los estudiantes para que desarrollen investigaciones y construyan el conocimiento con el propósito de que sean entes partícipes dentro del aula de clase. Finalmente, el ambiente que se genere para un aprendizaje significativo, requiere de un proceso educativo adecuado y pertinente.

#### **1.1.6. El proceso enseñanza-aprendizaje: concepto, características y factores**

El proceso enseñanza-aprendizaje ha sido caracterizado de formas diferentes, van desde su identificación como proceso de enseñanza, con un marcado acento en el papel central del maestro como transmisor de conocimientos, hasta las concepciones actuales en las que se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como un todo integrado, en el cual se pone de relieve el papel protagónico del alumno. “En este último enfoque se revela, como característica determinante, la integración de lo cognitivo y lo afectivo, de lo instructivo y lo educativo, como requisitos psicológico y pedagógico esenciales” (Silvestre y Rico, 2002, p. 69). El proceso enseñanza-aprendizaje se basa en el vínculo que se establece entre los actores educativos a través de una comunicación positiva que posibilite el intercambio de información en la construcción de los aprendizajes, para el logro de los objetivos académicos. “La utilización de recursos y ayudas que fomenten en los alumnos el aprendizaje de estrategias y habilidades que les permitan seguir aprendiendo de manera autónoma, controlar y regular de manera más eficaz sus propios procesos de aprendizaje presentes y futuros” (Coll, Martín, Javier, Sole y Zabala, 1999, p.19).

Como anotan los autores antes mencionados, todos los recursos que el docente utilice para mejorar el aprendizaje son de gran utilidad, son métodos que hacen que el docente pueda manejar mejor su clase y, de esta manera, ayudar al estudiante a mejorar su aprendizaje. Se debe proponer a los estudiantes la posibilidad de elección de tareas que más les interese y provocando en ellos situaciones donde tengan la posibilidad de reflexionar sobre esos temas, aun cuando sepamos que se están equivocando, es decir, que el alumno aprenda de sus errores, y contrastando esto con la realidad y con el resto de alumnos donde la interacción entre alumnos y profesor sea la parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje (Guerra, 2010).

La enseñanza es un proceso activo de interrelación múltiple entre el profesor que enseña y el estudiante que aprende o, el análisis que haga el educador de los conocimientos que pueda recrear el estudiante; constituye un sistema en el que hay que analizar cada uno de sus componentes y su interdependencia, donde los objetivos constituyen la categoría principal.

Se exponen los objetivos generales de la enseñanza, tendientes a garantizar un profesional con una concepción científica del mismo, un conjunto de conocimientos, hábitos y habilidades, y apropiarse de un método científico que le posibilitará al egresar, aplicarlos de forma independiente y de manera creadora conforme a los principios éticos, patrióticos y del internacionalismo proletario. Se analiza el sistema de principios didácticos y su aplicación como premisa insoslayable para poder garantizar la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, la calidad de nuestro egresado en correspondencia con el encargo social (Salas, 1992, p. 3).

Es importante decir que toda actividad docente, independientemente de la modalidad que se trate, posee tres momentos: la planificación, el desarrollo y la evaluación, los cuales son indispensables en cada actividad docente, y deben estar previamente preparados por el colectivo de la asignatura o, individualmente, por el profesor (Seijo, Iglesias, Henandez e Hidalgo, 2010).

Entre los factores relacionados con los procesos instruccionales destacan los siguientes (Sheerens 2000, 1999; Cotton 1995; Sammons, Hillman y Mortimore 1995; Murillo 2003):

1. Altas expectativas respecto de las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.
2. Calidad del currículo.
3. Organización de aula.
4. Seguimiento de progreso de alumnos.
5. Clima de aula marcado por la cercanía afectiva.
6. La cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos.
7. La pluralidad y calidad de las didácticas.

Cornejo y Redondo (2007) dan a conocer la importancia que tienen los factores o procesos para tener un mejor ambiente de aprendizaje, ya que como nos dice este autor, son importantes las expectativas que tiene el estudiante al momento de aprender; por otro lado, la importancia del currículo mediante los cuales la docente se afianza para poder expresarse ante los estudiantes. También debemos tomar en cuenta el seguimiento al proceso de los estudiantes para ver su rendimiento, de la misma manera debemos tomar en cuenta el clima de aula, ya que es de mucha importancia, la disponibilidad de recursos educativos adecuados y la calidad de educación que se ofrece a nuestros estudiantes, a través de metodologías y estrategias didácticas que hacen efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto la interacción e interrelación que se genera en el espacio de clase.

Los procesos metodológicos son complemento de los métodos de enseñanza; constituyen herramientas que ayudan al profesor a establecer los indicadores de logro, mediante la creación de actividades académicas, que le permitan orientar la participación del estudiante, para ello es necesario organizar las diferentes tareas, además de relacionar los conocimientos previos con la nueva experiencia formativa, es necesario considerar que el aprendizaje debe ser significativo para lograr enriquecer los conocimientos previos y construir nuevos conocimientos. Como correlato de lo anterior, Ausubel, Novak y Hanesian (1983) explican que:

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (p. 18).

Zabalza (2001) afirma que para el logro de lo anteriormente dicho es necesario tomar en consideración tres tipos de factores que afectan al aprendizaje: cognitivo, social-afectivo e institucional. La mejora de los resultados del aprendizaje involucra un esfuerzo considerable por parte de los docentes para adaptar la organización de los contenidos y de los métodos de enseñanza a las características y condiciones de aprendizaje del estudiante. Pero, el concepto actual del aprendizaje defiende que este se debe a una reestructuración de lo aprendido, de la información asimilada por diferentes mecanismos; al mismo tiempo que argumenta que el sujeto adquiere e intercambia información en el marco de las relaciones con los demás, favoreciendo las interacciones y los espacios de

intercambio. El anterior planteamiento nos lleva a considerar que, la Didáctica, es decir las metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje en el aula, tienen un compromiso con la intervención educativa, desde el punto de vista crítico, que posibilita la comunicación interactiva para estimular el aprendizaje (Jiménez, 1996).

#### **1.1.7. La propuesta metodológica como estrategia de intervención para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.**

El clima escolar de calidad tiene múltiples impactos en todos los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En los educandos se incrementa la motivación por aprender y la autoconfianza, se obtiene una mejor actitud en el aula y en el entorno escolar, se mejoran los logros escolares, se potencia el aprendizaje efectivo de valores y de cultura democrática, se disminuyen los conflictos entre pares, y se reduce sustancialmente la deserción (Pérez, 2011).

Partiendo de esta información es importante concienciar sobre la importancia de crear climas de aula positivos que permitan a los actores educativos desarrollar todo su potencial y fomenten el desarrollo personal y profesional; a la vez que sean ambientes seguros en donde exista respeto y empatía con el docente y con los compañeros. Estos aspectos son importantes de considerar al momento de hablar de propuestas de intervención que posibiliten entornos de aprendizaje como los antes mencionados.

En su investigación Andrade (2015), menciona que dentro de los procesos que se pueden aplicar para mejorar el clima del aula, Thapa (2013), y por tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje, a nivel institucional, se debe:

- Implicar a todos los miembros de la comunidad como participantes directos en los procesos educativos.
- Centrarse en una programación a largo plazo de los impactos, la infraestructura y el apoyo necesario para garantizar las reformas.
- Crear redes de escuelas que posibiliten el intercambio de aprendizajes y experiencias entre centros, compartiendo información que permita a todos enriquecer su bagaje en cuanto a mejoras del clima escolar.
- Implicar a los estudiantes en todos los niveles del ciclo de mejoras como investigadores activos de las reformas efectuadas.

- Crear y compartir herramientas e información útil para docentes, administradores y padres de cara a la promoción de un clima escolar positivo.
- Establecer una agenda de políticas a aplicarse que apoyen la construcción de prácticas de calidad basadas en la investigación (Andrade, 2015).

En este mismo sentido, a nivel de aula, Cornejo y Redondo (2001) propone seis ejes de acción en la mejora del clima y en el logro de aprendizajes significativos para:

- Construir relaciones más cercanas entre docentes y estudiantes.
- Incorporar la cultura (vivencias, experiencias, intereses, prácticas juveniles, lenguaje y formas de ser) en la dinámica escolar.
- Construir un sentido de pertenencia e identificación con el aula.
- Desarrollar formas de convivencia y participación democrática en los procesos de aula.
- Contextualizar el currículo de clase de acuerdo con las experiencias y necesidades de los estudiantes.
- Mejorar el auto-concepto académico de los estudiantes.

Los ejes de acción tanto a nivel institucional como de aula mencionados, se pueden desarrollar a través de plantear propuestas de intervención que posibiliten su ejecución. Según Barraza (2010), una propuesta metodológica es “una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su desempeño profesional mediante un proceso de indagación-solución” (págs. 24-25), en cuatro fases y momentos:

**a. La fase de planeación.** Comprende los momentos de elección de la preocupación temática, la construcción del problema generador de la propuesta y el diseño de la solución.

Esta fase tiene como producto el Proyecto de Intervención Educativa.

**b. La fase de implementación.** Comprende los momentos de aplicación de las diferentes actividades que constituyen la propuesta y su reformulación y adaptación, en caso de ser necesario.

**c. La fase de evaluación.** Comprende los momentos de seguimiento de la aplicación de las diferentes actividades que constituyen el proyecto y su evaluación general. Una vez cerrada esta fase de trabajo es cuando, en términos estrictos, se puede denominar propuesta metodológica de intervención.

**d. La fase de socialización-difusión.** Comprende los momentos de: socialización, adopción y recreación. Esta fase debe conducir al receptor a la toma de conciencia del problema origen de la propuesta, despertar su interés por la utilización de la propuesta, invitarlo a su ensayo y promover la adopción-recreación de la solución diseñada

De esta manera, como dice Latorre y Seco (2013), es muy importante que la metodología que utiliza el docente debe ser creativa, para que la clase no sea aburrida, cansada ni de rutina y el estudiante tenga más interés de aprender, de tal forma que es importante que el profesor conozca cómo el estudiante aprende y qué método es el que genera aprendizaje significativo; sin embargo, como señala Moursund (1999), no todos los docentes enseñan de manera estrictamente didáctica ni constructivista (Castillo, 2008). Desde esta apreciación, es necesario profundizar en la comunicación pedagógica como una forma, metodología o estrategia de intervención que potencie ambientes de aprendizaje positivos y, por tanto, aprendizaje significativo.

Fundamentalmente, para que los aprendizajes sean significativos, importa ubicar en el centro de atenciones y preocupaciones al estudiante, de forma que él sea quien construya el conocimiento, al estilo de la propuesta Chomsky-Piaget (1983): innatismo constructivismo.

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

*“El diálogo es una relación horizontal de A con B. Nace de una matriz crítica y genera criticidad. Cuando los dos polos del diálogo se ligan así, con amor, con esperanza, con fe el uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda común de algo. Solo ahí hay comunicación.*

*Solo el diálogo comunica”.*

*Paulo Freire*

La transmisión de conocimientos ha comenzado a través del lenguaje oral o por señas; la comunicación ha sido el principal recurso que el hombre ha utilizado para socializar sus aprendizajes y fortalecer las relaciones. En cuanto a los procesos formales educativos es el lenguaje oral el que cobra importancia. A través del habla se imparte gran parte de la enseñanza y por medio de él, los alumnos dan a conocer lo aprendido en el proceso del aprendizaje escolar (Cazden, 1990); sin embargo no es exclusivo si consideramos que los gestos y la actitud también transmiten información que favorece o perjudica el clima escolar. El docente marca las pautas necesarias para establecer vínculos de comunicación que permiten el intercambio de información de manera positiva y en doble dirección, el estudiante se convierte, de esta manera, en protagonista de sus procesos de formación y aporta con nuevas ideas, a ello se suma la importancia de un manejo adecuado de la comunicación entre estudiantes, dado que ello creará vínculos de amistad o desencuentros que marcan la vida.

En el proceso enseñanza aprendizaje el lenguaje empleado para transmitir la información es un elemento muy importante para que la comunicación fluya y la información pueda ser recibida y entendida claramente por los estudiantes. Además del lenguaje oral, tenemos que observar los gestos y actitudes que transmiten los educandos y docentes y que constituyen otra forma de comunicación en donde se ponen de manifiesto significados y emociones que muchas de las veces se tratan de ocultar. El docente tiene, de esta forma, la obligación de observar patrones culturales entre los estudiantes y palpar estados de ánimo que influyen en el proceso de aprendizaje y que crean el clima del aula.

Por otra parte, sabemos que el aprendizaje se construye, principalmente, en los espacios intersubjetivos, es decir, en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto del aprendizaje. Por lo tanto, no depende únicamente de las características intrapersonales del alumno o del profesor o del contenido a enseñar, sino que está determinado por factores como el tipo de “transacciones que mantienen los agentes personales (profesor-alumno); por el modo en que se orienta la comunicación; cómo se implementan los contenidos con referencia a la realidad de la clase; cómo se tratan (lógica o psicológicamente) los métodos de enseñanza, etc.” (Villa y Villar, 1992, p. 17).

“La institución debe convertirse en una unidad de comunicación, es decir, comprender a cada miembro, cada espacio, cada mensaje, cada relación forman parte del mismo sistema de comunicación” (Prieto, 2004, p. 3); y eso solo se logra si los centros educativos entienden la importancia de la comunicación, al ser el principal factor que mejorará el clima de aula y fomentará la buena práctica de valores para la resolución de conflictos. “Ser alumno en nuestro sistema actual es recibir informaciones, consejos, incitaciones, que conciernen al aprendizaje que hay que realizar, pero también (y quizá, sobre todo) es depender de un adulto que posee la autoridad, de un adulto que os juzga, que os estima, u os persigue con sus amonestaciones u os ignora” (R. Cousinet 1958- citado por Postic, 1982, p. 56).

En nuestro sistema actual, el docente tiene una falsa autoridad en el aula de clases que no permite que los estudiantes participen de una manera espontánea fortaleciendo el conocimiento adquirido y motivándolos para la investigación y profundización de los temas tratados. Es necesario establecer estrategias de comunicación en un ambiente escolar donde no se juzgue ni se ignore los aportes de cada uno de los educandos. Además, con las consideraciones que el docente pueda tener hacia sus estudiantes, al momento de interesarse por su estado de ánimo, se crea un ambiente de confianza y seguridad que motivan a los discentes en su proceso de aprendizaje y mejoran su concepto de logro personal, hecho que incide de forma directa en su rendimiento académico.

### 1.2.1. Comunicación pedagógica: delimitación conceptual

Se considera a la comunicación pedagógica como un proceso de interacción e influencia mutua entre profesores y estudiantes, de estos entre sí y de la escuela con la comunidad. La institución tiene como finalidad crear un clima psicológico favorable, para lograr aprendizajes significativos que contribuyan al desarrollo de la personalidad de los participantes en dicho proceso (Niurka, 2010 ). En esta misma línea, Sainz (1998) indica que la comunicación constituye un proceso determinante para el desarrollo de los seres humanos, resultando vital para la educación de las personas en el proceso educativo. Medina (1989) manifiesta que:

La interacción en la enseñanza es un proceso comunicativo-formativo, caracterizado por la bidireccionalidad, reciprocidad de los agentes participantes en ella. La interacción se incorpora a la enseñanza, siendo más que una comunicación o influencia mutua una fuerza cohesionadora que hace eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuanto sirve al alumno para adquirir una formación intelectual y actitudinal (p. 31).

Sainz (1998) dice que: *Kan Kalix*, autor que se desempeña con la pedagogía marxista, define a la comunicación pedagógica como un tipo especial de comunicación profesional -la del profesor con sus alumnos, tanto en el aula como fuera de ella- que tiene lugar en el proceso de enseñanza y educación y posee determinadas funciones pedagógicas.

Como se puede evidenciar la comunicación pedagógica incide en la formación intelectual del estudiante; pues lo predispone hacia el aprendizaje, a la vez que modifica su comportamiento dependiendo del estado del clima de aula y de la confianza y seguridad que él le brinde para poder desenvolverse; a la par, en el docente, el clima de aula incidirá en sus grados de motivación e intereses profesionales.

La interacción comunicativa en el proceso pedagógico presenta una serie de características que afectan su influencia adecuada en la educación como estilo de dirección autoritario y verticalizado, comunicación pedagógica autoritaria, centrada en la información y escasa facilitación de la interacción y comunicación grupal. Como sugerencia fundamental para el mejoramiento de la interacción comunicativa pedagógica, se hace necesario su democratización a través de estilos de dirección y comunicación más abiertos, flexibles y participativos, que permitan mayor autonomía y responsabilidad

personal de los sujetos que intervienen en el proceso. La comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno desempeña un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el intercambio de información verbal como forma de comunicación aporta al traspaso, la transferencia y la construcción del conocimiento y a la formación de una persona autónoma e independiente. Un proceso realmente educativo, y no meramente instructivo, solo tiene lugar cuando las relaciones entre profesor y alumnos no son únicamente de transmisión de información, sino de intercambio, de interacción e influencia mutua, cuando se establece una adecuada percepción y comprensión entre los protagonistas del hecho educativo (Sainz, 1998).

Maturana y Varela (1984, p.160) se refieren a la comunicación como la interacción multidimensional que se da a través de diferentes espacios físico, biológico, psicológico, en los que “el fenómeno de la comunicación no depende de lo que se entrega, sino de lo que pasa con lo que se recibe”. Por su parte Freire sostiene que “la comunicación verdadera no es la transferencia, o transmisión del conocimiento, de un sujeto a otro, sino su coparticipación en el acto de comprensión. Es una comunicación que se hace críticamente” (Freire, 1993, p. 78).

Según Leontiev (1979), la comunicación pedagógica en el proceso de enseñanza permite la creación de un clima favorable, que beneficia al aprendizaje en sí, la optimización de la actividad de estudio y el desarrollo de la relación entre el docente y los estudiantes y entre el grupo de estudiantes. Kan Kalik (1987), recalca que para influir en la personalidad del estudiante es necesario organizar adecuadamente la comunicación con ellos, integrarse en el grupo de estudiantes, de modo que el regulador elemental de la conducta del alumnado sea el sentimiento que une a docente y estudiantes. Desde los conceptos expuestos, a continuación, se describen algunos enfoques, principios, componentes de la comunicación pedagógica, los mismos que la fundamentan.

## **1.2.2. Paradigmas, principios, elementos, componentes de la comunicación pedagógica**

### **1.2.2.1. *Paradigmas de la comunicación pedagógica***

Algunos de los paradigmas en el plano de la comunicación muestran que una filosofía y una práctica de la educación y de la comunicación basada en el diálogo y en la participación en la actualidad requiere no solo de tecnologías, sino de un cambio de actitudes y de concepciones (Aparici, 2011), de tal forma que la buena interacción en la

escuela, en el aula, entre estudiantes y profesores es fundamental para un proceso educativo eficiente. A continuación, Slattery (1996, p.p. 23-28) muestra algunos paradigmas:

El *Paradigma Pedagógico Integral*: ayuda a los profesores a ser mejores profesores y los capacita para enriquecer el contenido y la estructura de lo que enseñan, les entrega medios adicionales para alentar la iniciativa de los alumnos, les permite esperar más de sus estudiantes, hacer llamados para que asuman mayores responsabilidades y activen más su propio aprendizaje y los ayuda a motivar a los alumnos al ofrecer la ocasión de invitarlos a relacionar aquello que se está estudiando con sus propias experiencias del mundo (Isabel Martí Castro et al., 2003, p. 332).

El *paradigma de la revolución social*, desde la pedagogía del conflicto, asume la comunicación como bidireccional; es decir, el docente transmite las ideas para que el estudiante construya sus conocimientos; la comunicación es cíclica (Isabel Martí Castro et al., 2003, p. 332 ss.).

El *paradigma emergente* a partir de la perspectiva dialógica de la pedagogía del encuentro, concentrada en la interacción e interactividad humana. Como resultado de este diálogo argumentativo y constructivo se consigue transformar el contexto que condiciona; permitiendo una interacción a base del conocimiento, en la cual los papeles van rotando. Se trata de la comunicación pedagógica desde una perspectiva multidireccional. En esta tendencia de una comunicación integral, social y dialógica, se derivan algunas premisas y principios (Isabel Martí Castro et al., 2003, p. 332 ss.).

#### **1.2.2.2. Principios de la comunicación pedagógica**

A decir de Paulo Freire: la educación y la comunicación deben estar vinculadas por medio del diálogo y la participación activa, sus principios tienen origen en la comunicación dialógica, es decir, ser dialógico es no irrumpir, es no manipular, es no atribuir consignas a ninguno. Ser dialógico es transformar la realidad constantemente. Esta es la razón por la cual, siendo el diálogo la base de la propia existencia humana, no pueden existir relaciones en las cuales algunos individuos sean transformados en sujetos manipulados

para beneficio de otros. Además, este autor asociaba el diálogo como un elemento primordial para problematizar el conocimiento, no es una mera conversación, tampoco una charla insustancial, el diálogo engloba una metodología y una filosofía, y está ligado a la participación activa de la construcción colectiva del conocimiento, lo que se pretende, con el diálogo, en cualquier supuesto (sea en torno de un conocimiento científico, o de un conocimiento basado en la experiencia), es el análisis del conocimiento, en su incuestionable relación con la realidad, en la cual se produce y sobre la cual incide, para explicarla, comprenderla y transformarla (Freire, 1973).

Los principios de la comunicación pedagógica son elementos fundamentales para la transformación de la labor docente, la adquisición de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa. Estos principios son:

- ✓ Planificar para desarrollar el aprendizaje autónomo.
- ✓ Crear una construcción autodidáctica del estudiante.
- ✓ Generar la participación activa.
- ✓ Redireccionar el liderazgo y autogestión en la toma de decisiones.
- ✓ Aprendizaje relacionado con la cultura, con las costumbres, con la realidad.
- ✓ Educación transmitiva (Paulo Freire, 1973, 68 ss.).

En el marco de los paradigmas y principios mencionados, hay varios modelos que pueden a sumirse.

### ***1.2.2.3. Modelos de la comunicación pedagógica***

Berlo (1969) propone en su modelo comunicativo que el docente y estudiante son los principales actores dentro de los procesos de comunicación educativa. Los elementos involucrados son los contenidos educativos, el soporte educativo, los medios didácticos, y los procesos son el de codificación y decodificación y el de realimentación. El modelo finaliza incorporando el concepto de ruido, que involucra todas las barreras o perturbaciones que dificultan el proceso.

En el proceso educativo y comunicativo, Kaplan propone la puesta en marcha de modelos autogestionarios basados en la participación activa en todos los niveles y campos, y decía: "Como se ha visto, tiene que ser así,

participativo, no solo por una razón de coherencia con la nueva sociedad democrática que busca construir, sino también por una razón de eficacia, porque solo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento”(Kaplun, 1998, p. 51; Aparici R., 2010, p. 8)

Hernández (2007), por su parte, expresa que la manera en que el profesor se comunica con los estudiantes, está relacionada con el proceso de enseñanza, a partir de la cual surgen modelos de comunicación que explican el proceso educativo, reconociendo el tipo de intervención pedagógica y comunicacional que establece el docente y el tipo de participación que tienen los estudiantes. Este autor explica tres modelos: 1. centrado en los contenidos. 2. centrado en los efectos. 3. centrado en los procesos.

En el primer modelo (centrado en los contenidos), la figura protagónica del proceso educativo es el profesor a quien se le concede la cualidad de poseer el conocimiento. Su función es transferir contenidos considerados como válidos y valiosos para la formación de los estudiantes; el papel del alumno se restringe a memorizar, repetir y almacenar; acata, no cuestiona y obedece, es decir, se considera un sujeto pasivo, donde las prácticas pedagógicas-comunicacionales se basan en la transmisión y recepción vertical del conocimiento y, por tanto, los aprendizajes se limitan solo a la acumulación de información y que no propician la formación.

En el segundo modelo (centrado en los efectos), la práctica de la enseñanza no tiene margen de error, porque cuenta con un sistema que controla y vigila el proceso educativo. Algunas características de este modelo son la motivación a través de recompensas, modelos de enseñanza-aprendizaje previamente diseñados y comprobados, la retroalimentación como un factor que otorga reversibilidad a los polos del proceso de comunicación, la aplicación de técnicas grupales para propiciar la participación de los educandos, el fomento de cambio de actitudes y un sistema de evaluación de resultados. En este modelo, el profesor ya no tiene que seleccionar y organizar los contenidos, su papel es efectuar e implementar los pasos y procesos de la enseñanza que ya están programados por especialistas. Es así, como todo contenido y toda su labor docente se convierte en técnicas para la enseñanza y en técnicas para el aprendizaje; se cuenta con un sistema que evalúa los resultados obtenidos al final del proceso.

El tercer modelo (centrado en procesos), nace básicamente de los postulados de Paulo Freire, quien se preocupa por el desarrollo integral del individuo desde su contexto social y cultural de procedencia en donde acontece el acto educativo, propone que las prácticas educativas dejen de ser informativas para mostrarse formativas, redefine las relaciones entre el estudiante y el profesor; la acción educativa se revalora como un proceso permanente en donde el sujeto irá descubriendo, elaborando, recreando y apropiándose del conocimiento; entonces el profesor apoya, asesora, facilita y orienta este proceso, donde la comunicación tiene importancia especial en el mismo.

### **1.2.3. *Importancia y fundamentos de la comunicación pedagógica en relación con el clima escolar de aula.***

#### **1.2.3.1. *Importancia de la comunicación pedagógica***

La comunicación pedagógica cobra importancia si consideramos que es una variante de la comunicación interpersonal que establece el maestro con sus alumnos, padres y otras personas, la cual posee grandes potencialidades formativas y desarrolladoras en la personalidad de educadores y educandos, con cierto carácter obligatorio para que pueda tener lugar la continuidad necesaria del proceso pedagógico (Ortiz, 1996). Como se puede evidenciar, las relaciones que se establecen en el ámbito escolar con todos los actores educativos, facilitan el proceso educativo permitiendo un mejor desarrollo de la personalidad y una mejor formación académica que permite aprovechar los recursos disponibles para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los autores que más ha contribuido a la comprensión de la importancia del proceso comunicativo en la educación es Paulo Freire, quien ha demostrado la validez del diálogo como una nueva forma de educación problematizadora, crítica y transformadora de la persona y la sociedad, a partir de la reflexión (Freire, Pérez y Martínez, 1988).

Por tanto, debe lograrse que la comunicación cumpla adecuadamente sus tres funciones fundamentales: informativa, afectiva y reguladora. En este sentido *Leontieva* apunta tres importantes consecuencias de la comunicación pedagógica: la creación de un clima psicológico que favorece el aprendizaje, la optimización de la actividad de estudio y el desarrollo de las relaciones entre profesor y alumnos y en el colectivo de estudiantes (Sainz, 1998). De acuerdo con estos autores, la importancia de una buena comunicación pedagógica, incide en todos los actores educativos y de manera primordial en los estudiantes que reflejan sus cualidades en el rendimiento académico, que mejora cuando existen buenas relaciones entre los miembros del aula. La comunicación entre el docente

y el alumno se debe mantener en ambiente de cordialidad y afectividad para que se favorezca el aprendizaje de la información que el docente desea impartir a los educandos. Este ambiente permitirá que la relación docente-alumno fluya con el respeto permitiendo así formar a los educandos de una forma integral y no solo como simples receptores de información.

De similar manera, se menciona que para cada tipo de educación, le corresponde una concepción de educación, de acuerdo a Díaz Bordenave (cit. por Kaplun, 1987), en la enseñanza tradicional, la comunicación es monologada en donde existe un emisor y un receptor, en la educación basada en la tecnología, el modelo de comunicación es persuasivo, en donde el emisor sigue siendo el docente y el receptor asume un papel subordinado y en los modelos constructivistas, la comunicación es democrática, basada en la interacción entre docente y estudiante.

El proceso de comunicación es primordial cuando se hace referencia a la educación, y la relación entre ambas ha sido abordada en diferentes momentos. Durante mucho tiempo prevaleció un esquema horizontal de comunicación porque se estimó la presencia (Rodríguez N. P., 2007) de un emisor especializado, cuya posición privilegiada le permitía ser el emisor de los mensajes y recibir retroalimentación originada por su receptor. Aportaciones al estudio sobre comunicación educación apuntaban que esta última debía proporcionar técnicas de enseñanza y aprendizaje, autoexpresión y participación para transformar los medios de información en medios de comunicación a fin de ofrecer nuevos y diferentes escenarios para el diálogo. Se reconoció la capacidad comunicativa del docente y el alumno, se hablaba de la imperante necesidad de incluir no solo las palabras y los gestos como códigos rígidos en las aulas, sino la conducción de grupos, el compromiso personal, la investigación, la creatividad y las técnicas audiovisuales. Sin embargo, en torno al concepto de comunicación se realizaban nuevas y mayores aportaciones para acercar cada vez más este concepto al entorno pedagógico y alejarlo del que lo enmarcaba como instrumento alienante. Al respecto, Paulo Freire exhortaba que “el educando puede decir su palabra, y la puede decir incluso por los medios que la técnica pone a su disposición” (Freire, 1970, p. 111).

Según Berlo (2000), el objeto de la comunicación es afectar, sin embargo, es determinante esclarecer afectar a quién y de qué modo. Al respecto menciona que cualquier intervención humana de comunicación implica la emisión de un mensaje por alguien y, a su vez, la recepción de ese mensaje por otro distinto a quien lo produce. En este sentido, el punto de partida lo tiene la persona que emite el mensaje (comunicador), lo siguiente es que la emisión del mensaje siempre lleva una intención y, por último, solo la, -s persona,

-s a quien se dirige, (receptores), están en condiciones de manifestar si se cumplió o no se cumplió el propósito comunicativo (Rodríguez, 2007). Ello supone la existencia de personas a quienes el mensaje no está destinado, pero que también pueden ser receptores no intencionales y, por lo mismo, se pudiera alterar o desviar la intención considerando, por tanto, que no se cumplió el propósito del mensaje. Por tanto, la comunicación es un acto de encuentro que lleva a sus participantes a la elaboración conjunta de significados, que se crean en la reflexión del contacto entre ellos, produciéndose así una diversidad de momentos generadores de emociones, interrogantes y reflexiones; los cuales, dependen de la interacción y las significaciones elaboradas por los participantes, dado que son los impulsores en la construcción o reconstrucción del conocimiento.

Dentro de este mismo tema se habla de la comunicación pedagógica, esta ha recibido influencia de un enfoque conductista y se emplean metodologías y procedimientos repetitivos y mecanicistas utilizados en los procesos de enseñanza como medio para conseguir la manifestación de ciertos comportamientos y aprendizajes. La relación docente y estudiante se suscita por condiciones externas, que llevan a conductas estimadas como logros en el aprendizaje. El proceso de la comunicación, en la circunstancia educativa, se centra en la transmisión de conocimientos por el o la docente y en los esfuerzos realizados por los y las estudiantes para acumular esos conocimientos, considerados pertenecientes a una realidad objetiva. La comunicación, entonces, no es un proceso dinámico, sino el control de conductas y antes de ser negociador de significados, el comunicador docente es el guía del proceso hacia un propósito fijo.

En el marco de esta actuación educativa, Verlo, citado por Hernández (2001a, p. 4) propone un modelo de comunicación humana, en el cual plantea que “[...] la comunicación existe en la medida en que sea constatable, en que el estímulo produzca una respuesta y en que el refuerzo consiga la intencionalidad definida” (Valverde, 2009, pág. 158). Freire (1989) expresa que la labor educativa se fundamenta en una metodología activa, participativa, problematizadora que requiere de un proceso de comunicación en donde el profesor (emisorreceptor) y los estudiantes (receptores-emisores) sean los protagonistas de un diálogo didáctico mediado que comprueba, contextualiza y relaciona los conocimientos y experiencias para buscar y examinar sobre los objetos de conocimiento y ligarlos con la vida diaria; estas premisas se constituyen, sin duda alguna, en la base para la construcción de un aprendizaje significativo con la utilización de metodologías y estrategias de comunicación efectiva.

#### **1.2.4. Estrategias metodológicas para el desarrollo de la comunicación pedagógica en el proceso enseñanza-aprendizaje**

El objetivo de la comunicación radica en una interacción y colaboración constantes entre los involucrados en el proceso, con el propósito de lograr que los estudiantes puedan apropiarse de los contenidos y desarrollar aprendizajes significativos en su experiencia formativa a través de estrategias metodológicas que desarrollen una comunicación efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tomando como referencia a Rodríguez y sus colegas (2001), una estrategia metodológica sintetiza los pasos que se deben seguir para perfeccionar la comunicación educativa; se torna, además, en una herramienta pedagógica que proporcionará mayor dinamismo para la adquisición de habilidades. El autor menciona algunas características de estas estrategias: 1. Constituirse como un sistema que conduzca al desarrollo de habilidades partiendo de la integración de los componentes y en pro de la formación integral del educando. 2. Estar fundamentada en la interacción entre los profesores, autoridades y los profesionales con el objetivo de orientar la práctica. 3. Propiciar el desarrollo de habilidades a través de los objetivos planteados. 4. La puesta en marcha de la propuesta elaborar actividades para la resolución de conflictos y brindar una correcta orientación. 5. Estilo participativo entre autoridades, profesores, estudiantes y padres de familia. 6. Ser flexible. 7. Promueve el mejoramiento humano y profesional de los agentes educativos. 8. Demanda el empleo de una metodología activa y técnicas participativas.

Las estrategias para la educación se establecen de acuerdo al tema a tratarse y a la facilidad del educador para transmitir y guiar la clase para obtener el conocimiento deseado. Estas estrategias deben ser flexibles para que se puedan adaptar al momento y al desarrollo de las diversas actividades planteadas constituyéndose en un recurso para lograr la atención de los educandos. Según Homberg (2003) tales estrategias "constituyen aquellos recursos que el profesor o el facilitador utiliza para enfocar y mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto" (p.97). De acuerdo con este enunciado se puede mencionar que la comunicación es un elemento esencial al momento de plantear estrategias metodológicas que permitan alcanzar los objetivos educativos. Un buen educador debe llegar a sus alumnos a través de una comunicación horizontal en donde los estudiantes puedan manifestar sus inquietudes o dar sus aportes; además es necesario el trabajo solidario y colaborativo entre estudiantes que solo se logra con buenos

canales de comunicación que facilitan el intercambio de ideas y motiven hacia la construcción de conclusiones.

Las estrategias que se proponen para la intervención se han categorizado según los planteamientos de Keneth y Ben (2000), quienes consideran las siguientes:

- **Estrategias cooperativas:** También llamadas estrategias de “responsabilidad moral” ya que el fin es compartido por un grupo de estudiantes, donde las actividades y los esfuerzos se orientan hacia la meta en común. Esta estructura de meta demanda de interdependencia social, es decir, compartir la responsabilidad para conseguir una recompensa y asumir las sanciones en caso de no cumplir con lo que le corresponde a cada estudiante. Entre ellas tenemos:

### **1. Juego de la tarjeta verde / roja.**

En esta estrategia se busca que los estudiantes logren en conjunto obtener un buen comportamiento para posteriormente obtener un premio por el desempeño conseguido.

Si la tarjeta está en verde, es porque los estudiantes han tenido un buen comportamiento, pero si la tarjeta está roja, las conductas de la mayoría de los estudiantes no ha sido la apropiada. Si la tarjeta pasa la mayor parte de la jornada en verde los estudiantes ganan, si pasa más en rojo, los estudiantes pierden.

Los procedimientos para realizar las estrategias son las siguientes:

- Se les muestra a los estudiantes la tarjeta que por un lado es verde y por el otro es roja.

(Las medidas aproximadas de la tarjeta son 28 x 20 cm).

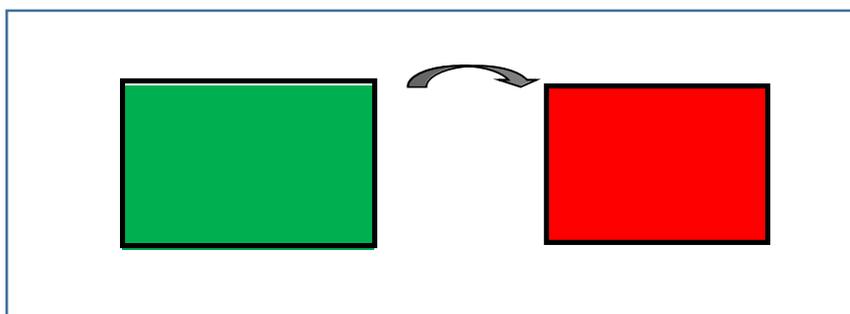


Figura 1. Tarjeta verde /roja

Fuente: “Best Behavior” (Sprague & Golly, 2005),

Elaborado por: María Daniela Suarez Romero

- Se les explica el procedimiento del juego y para que la tarjeta pase el mayor tiempo en verde, los estudiantes deben cumplir y respetar las expectativas de conducta durante la clase.
- A medida que transcurre la clase, y al observar un comportamiento inadecuado, la tarjeta cambia a roja, volverá a verde solo cuando la conducta haya mejorado.
- Se les explica a los estudiantes los cambios de color poniendo énfasis en los acuerdos formulados al inicio de la clase y en las expectativas de conducta.
- Al finalizar la clase se hace un cálculo de las marcas que hay en cada color y se les explica por qué tuvieron o por qué perdieron el premio.

## 2. Semáforo (tarjeta roja/amarilla/verde).

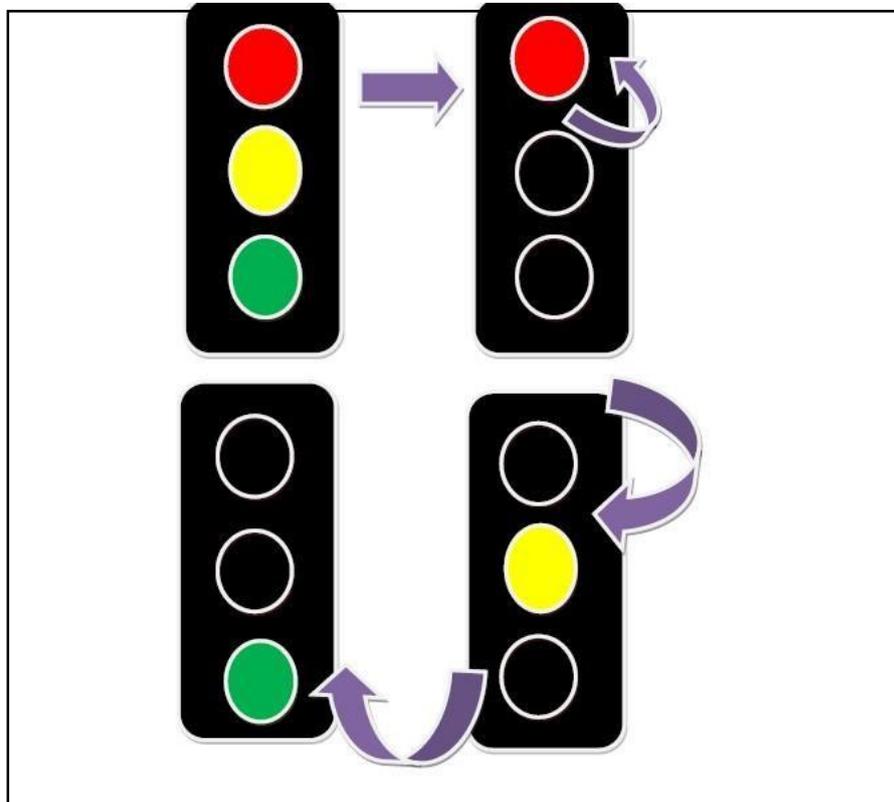


Figura 2. Semáforo roja/amarillo/verde  
 Fuente: "Best Behavior" (Sprague & Golly, 2005)  
 Elaborado: por: María Daniela Suarez Romero

Esta estrategia es una modificación de la tarjeta verde/roja de "Best Behavior" (Sprague

& Golly, 2005), debido a que se hizo una adaptación de acuerdo con las necesidades del curso en el que se aplicó. Se busca que los estudiantes en conjunto obtengan un buen comportamiento dentro del aula con el uso de juegos y el planteamiento claro de los tiempos y momentos en los que deben realizar alguna conducta.

Se parte de la base de tener tres tarjetas (roja/amarilla/verde) con la intención de formar un semáforo. La idea es que, cada color del semáforo indique qué conductas deben realizar los estudiantes en determinados momentos y tiempos, relacionándose a las representaciones reales de los colores del semáforo. Para ello se les debe explicar a los estudiantes, de forma concreta y delimitada, las conductas esperadas por cada uno de los colores, por ejemplo: El Color Rojo significa que ustedes deben realizar sus tareas concentrados y en silencio. El Color Amarillo representa que deben estar atentos porque va a cambiar de color e indica una conducta diferente a la que están realizando. Por último, el Color Verde, significa que ustedes se pueden levantar a botar la basura de los lápices y otros desechos, pueden pedir un material que necesiten a sus compañeros.

Se pone un color del semáforo a la vez, para que los estudiantes respeten cada una de las señalizaciones de manera independiente, calculando los tiempos en los que se requiere trabajar con ellos.

### **3. Establecimiento de señales de alerta.**

Esta estrategia es una forma de llamar la atención de los estudiantes, antes de dar instrucciones o dar novedades, porque permite:

- Reducir la necesidad de tener que repetir.
- Enseñar a los estudiantes a escuchar respetuosamente a los demás.
- Emplear una herramienta preventiva para los estudiantes con conductas inapropiadas.

Estas señales pueden ser verbales (por ejemplo “Atención, por favor”) o utilizando algún sonido u objeto, por ejemplo, una campana, un silbato, un aplauso, entre otros.

Los procedimientos para llevar a cabo la estrategia son:

- Explicar a los estudiantes que se usará una señal que significa que el docente requiere su completa atención.
- Mostrar la señal escogida, ya sea verbal o algún objeto.
- Utilizar la estrategia y prestar atención al comportamiento de los estudiantes.  
Agradecer a todos los que estuvieron atentos y respondieron satisfactoriamente.
- Explicar los motivos porque se llamó la atención y pedirles que continúen trabajando de manera silenciosa y respetuosa con los compañeros.
- Utilizar la estrategia continuamente hasta que sea interiorizada por los estudiantes.

#### **4. Juego “el tallarín”.**

Esta estrategia está fundamentada en la “relajación progresiva” de Jacobson. Este autor reveló que tensando y relajando sistemáticamente varios grupos de los músculos y aprendiendo a atender y a discriminar las emociones, una persona puede eliminar, casi por completo, las contracciones musculares y sentir una sensación de relajación profunda.

Se debe aplicar este juego las veces que se considere necesarias y se desee que los estudiantes estén más tranquilos y dispuestos a escuchar.

Se puede utilizar la siguiente consigna:

*“[...] En este momento cada uno de ustedes es un tallarín que en algunas veces está crudo y en otras está cocido. Los tallarines crudos son muy tiesos y rígidos, mientras que los tallarines cocidos son blandos y suaves, [...] ahora, cuando se les diga van poniendo la parte del cuerpo que se les indica a cómo corresponda al tallarín... En este momento, todo su cuerpo está como un tallarín crudo... duro, duro, empezando por los músculos de la cara, luego brazos, etc. Ahora están como un tallarín cocido, van soltando su cuerpo cada vez más, hasta caer y relajar todo el cuerpo”.*

- **Estrategias individuales:** Este tipo de estrategias tiene su meta donde las recompensas son individuales, ya que depende del comportamiento del estudiante en cuestión.

#### **1. Juego ‘yo me comporto mejor’.**

Esta estrategia se utiliza para fortalecer el comportamiento individual de los estudiantes dentro del aula. Los procedimientos para realizar esta estrategia son los siguientes:

- Se diseñan hojas individuales, donde se premiará y fortalecerá el buen comportamiento de los estudiantes.

YO ME COMPORTO MEJOR	MARCAS					
 <div style="float: right; border: 1px solid black; padding: 2px;">Nº Lista: _____</div>						
Nombre: _____	<b>a) 1 – 4 comportamientos adecuados</b>					
Curso: _____						
Colegio: _____						
Profesor/a: _____						
Inicio						
<table border="1" style="width: 100%; height: 35px;"> <tr> <td style="width: 20%;"></td> </tr> </table>						
<i>¡Felicitaciones!</i>	<b>Felicitaciones</b>					
Inicio	<b>b) 5º comportamiento adecuado</b>					
<table border="1" style="width: 100%; height: 35px;"> <tr> <td style="width: 20%;"></td> </tr> </table>						
<i>¡Felicitaciones!</i>						
Inicio	<b>¡Muchas Felicitaciones!</b>					
<table border="1" style="width: 100%; height: 35px;"> <tr> <td style="width: 20%;"></td> </tr> </table>						
<i>¡Felicitaciones!</i>	<p>Esta estrella representa que el alumno o la alumna recibirá un premio para reforzar su buen comportamiento durante una o más clases.</p>					
Inicio						
<table border="1" style="width: 100%; height: 35px;"> <tr> <td style="width: 20%;"></td> </tr> </table>						
<i>¡Felicitaciones!</i>						
Inicio						
<table border="1" style="width: 100%; height: 35px;"> <tr> <td style="width: 20%;"></td> </tr> </table>						
<i>¡Felicitaciones!</i>						

Figura 3. Yo me comporto mejor  
Fuente: : Poblete , M & Valencia, P. (2008).  
Elaborado: por: María Daniela Suarez Romero

- Dentro del aula de clase, se entrega a cada estudiante las hojas, para que se familiaricen y llenen sus datos personales.
- Se le explica el propósito de la actividad y, nuevamente, se pone énfasis en las perspectivas de conducta de la clase.
- Se recogen las hojas.
- Se les explica a los estudiantes, que por cada buena conducta durante una o varias clases, se premiará con una carita feliz que irá en su hoja pegada.
- Cuando reciba la quinta carita, esta se cambiará por una estrella, lo que significa que el estudiante recibirá un premio.
- Si hay estudiantes que ganan muchas veces, se debe empezar a ser más exigente con su conducta, mientras que con los que ganan menos es preciso premiar cualquier detalle positivo que realicen.

Ejemplos de premios pueden ser caritas felices grandes, cartas de felicitación firmadas por el docente, dibujos para colorear, stickers, anotaciones positivas, entre otros.

## **2. Tarea por premio.**

Esta estrategia permite reforzar el trabajo personal de cada estudiante, en especial se fortalece la capacidad de los estudiantes al concentrarse en una actividad realizando un trabajo de calidad en el menor tiempo.

En esta estrategia se toma en consideración las expectativas de conducta y los logros académicos de los estudiantes. Los procedimientos para realizarla son los siguientes:

- Ejecutarla antes de salir al recreo o en la clase antes de la salida de clases.
- El docente asigna un trabajo a los estudiantes y les dice que si trabajan de manera adecuada y rápida, recibirán un premio.
- El premio consiste en salir antes al recreo, mientras mejor realicen la tarea (en función del tiempo y la calidad del trabajo), más tiempo tendrán para divertirse en el patio.
- Es beneficioso explicar a los estudiantes los logros obtenidos en relación al trabajo realizado, porque fue de calidad e incluso tuvieron tiempo para jugar, hay que indicarles que pueden ser cada vez mejores.

## **3. Misiones.**

Esta estrategia tiene una estructura de meta individual, debido a que las recompensas de un estudiante son diferentes de las que reciben los demás compañeros.

Esta estrategia se relaciona con los valores institucionales, es decir el estudiante debe fortalecer tres valores (por ejemplo: respeto, responsabilidad y participación) mediante tareas y acciones que se relacionen con aspectos personales.

Se les plantea 5 misiones a los estudiantes (es recomendable que sean relacionadas más a lo afectivo que a lo académico, por ejemplo, hacer buenas obras en la escuela, ayudar a sus compañeros, entre otras), una vez finalizada la entrega de cada misión, se les explica que van a recibir un premio y depende de ellos el conseguirlo.

Se les dice a los estudiantes que por cada misión van a tener los siguientes premios:

- Por cinco misiones logradas recibirán carta de felicitación y 2 puntos para cualquier materia.
- Por cuatro misiones logradas, 2 puntos para cualquier asignatura.

- Por tres misiones logradas, 1,5 puntos para cualquier asignatura.
- Por dos misiones logradas, 1 punto para cualquier asignatura.
- Por una misión lograda, 0,5 puntos para cualquier asignatura.
- **Estrategias competitivas:** En este tipo de estrategias se conceden premios a algunos estudiantes que se reconocen como los mejores dentro de la actividad propuesta, debido a que alcanzaron la meta planteada.

### **1. Premio al esfuerzo.**

En este tipo de estrategias, se busca no solo el éxito del trabajo de todos los estudiantes, sino también mejorar a partir de las expectativas de conducta de la clase, el comportamiento de cada estudiante.

Para esta estrategia se usan distintos estímulos frente a las conductas positivas: stickers, dibujos para colorear, una nota de felicitación firmada por el docente, entre otros.

Los procedimientos son los siguientes:

- El docente explica las instrucciones de la actividad que deben realizar los estudiantes. Además, debe mencionar el comportamiento que espera de ellos durante la elaboración de la actividad, basándose en las expectativas de conducta.
- Se les comunica que los estudiantes que sigan de forma adecuada las instrucciones van a recibir un premio, una vez entregado el trabajo.
- Al dar los premios, se felicita y valora el esfuerzo de los ganadores, manifestando que los demás también pueden llegar a conseguirlos, si se esfuerzan un poco más.

### **2. Cuadro de estrellas.**

En esta estrategia, el comportamiento de cada estudiante es beneficioso solo para él, ella, sin importar lo que haga el resto de compañeros.

Este cuadro de estrellas se ubica en un lugar visible del aula de clase, debe contener el nombre de los estudiantes y un espacio para ir colocando las estrellas, las cuales se conceden por la buena conducta de forma individual o grupal.

En esta estrategia las estrellas cumplen un papel de ahorro, a fin del mes dará beneficios; es decir, luego de un periodo de tiempo, por ejemplo, un mes, los

estudiantes con mayor cantidad de estrellas recibirán un premio por su buen comportamiento. Los premios pueden ser un diploma que certifica su esfuerzo por un comportamiento adecuado en el aula de clases.

Los procedimientos son los siguientes:

- Elaborar el cuadro de estrellas.
- Mostrarlo a los estudiantes y explicarles cómo funciona la estrategia.
- Frente a los comportamientos adecuados, tanto en situaciones específicas como de manera grupal, los estudiantes reciben una o más estrellas durante un determinado tiempo, por ejemplo, un mes, un parcial, un quimestre, etc.
- Luego del periodo de tiempo se observa a los estudiantes que obtuvieron mayor cantidad de estrellas, si la mayor cantidad corresponde a 20, desde la cantidad 16 o 18 los estudiantes pueden comenzar a ser premiados, dependiendo del criterio del docente y las características de los estudiantes.
- Una vez premiados los estudiantes, el cuadro queda vacío y se empieza nuevamente la actividad

NOMBRE	ESTRELLAS					
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						

ESTRELLAS



Felicitaciones

Estas estrellas se colocan dentro de los cuadros de cada alumno o alumna cuando tienen un comportamiento adecuado.

Figura 4. Cuadro de estrellas.  
 Fuente: **(Keneth y Ben,2000)**.  
 Elaborado: por: María Daniela Suarez Romero

## **2. DISEÑO METODOLÓGICO**

## 2.1. Diseño y tipo de investigación

La presente investigación es de tipo exploratorio-descriptivo-correlacional. Permitió explicar y caracterizar la realidad del clima social de aula en el cual se desarrolla el proceso educativo, así como la relación de este con características de las aulas (número de estudiantes), de los docentes (sexo, edad, años de experiencia, nivel de estudios) y de los estudiantes (tipo de familia, clase social y rendimiento académico) de los séptimos grados de la escuela de E.G.B. Zoila Alvarado de Jaramillo de la ciudad de Loja, durante el año escolar 2016-2017.

El diseño de investigación del presente enfoque tiene las siguientes características que se justifican de acuerdo a los criterios de Hernández (2014):

- No experimental: Investigación en la que no se manipularon las variables y se observaron los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos. El estudio se lo realizó en el contexto propio de aula, donde se produce el hecho educativo.
- Transversal: Se consideró la información dada por estudiantes y profesores, a través de cuestionarios, aplicados en un momento específico.
- Descriptivo: Se logró indagar la incidencia de las características de las variables en una población significativa. Se trabajó en escuela con estudiantes y docentes del séptimo grado de educación básica.
- Correlacional: Permitió caracterizar el grado de relación que existe entre dos o más variables en un contexto particular. En el presente estudio se buscaron algunas relaciones: el clima de aula y características de los docentes, del centro y de los estudiantes; se comprobó que solo existe relación con la experiencia docente y el tipo de familia de los estudiantes.

## 2.1. Métodos

El diseño de investigación del estudio presenta las características metodológicas que se justifican de acuerdo a los criterios de Hernández ( 2014); por ello, los métodos que se utilizaron fueron:

*El método analítico-sintético.* Se basa en la descomposición del todo en partes y se buscan las relaciones, complementado a nivel mental las partes del objeto. En la presente investigación, se abordó lo que tiene que ver el clima de aula, sus elementos constitutivos y el proceso de enseñanza-aprendizaje como medio dinamizador en la generación de aprendizajes.

*El método inductivo-deductivo.* Este método logra inferir el conocimiento, permite el tránsito de lo particular a lo general y también va de aseveraciones generales a otras de carácter particular del objeto mediante pasos caracterizados por no tener contradicciones lógicas. El presente estudio se abordó todo lo que tiene que ver con el clima de aula que centran al estudiante como actor principal en el proceso de aprendizaje; se recopilan y analizan datos sobre los métodos y técnicas empleadas por los docentes, insumos con los cuales se diseña una propuesta que incorpore los principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante.

*Método estadístico:* Hizo factible la organización de la información alcanzada, con la aplicación de las encuestas, a su vez facilitó los procesos que permitieron verificar la validez y garantizar la confiabilidad de los resultados.

*Método hermenéutico.* Este método facilitó la recolección e interpretación bibliográfica en la elaboración del marco teórico, y, además viabilizó el análisis de la información empírica a la luz del marco teórico.

### **2.3. Población**

La población en la presente investigación estuvo representada por docentes y estudiantes de los paralelos del 7mo. grado de E.G.B de la escuela Zoila Alvarado de Jaramillo de la ciudad de Loja.

Se utilizó un muestreo no probabilístico intencional, es decir, “supone un procedimiento de selección orientando por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización” (Hernández, 2014, p.189). Bajo estos criterios, en la presente investigación, se tomó como muestra a tres paralelos A, B y C, tres profesoras y 89 estudiantes del 7mo. grado de educación básica.

#### **2.3.1. Características de los centros educativos.**

La Escuela de Educación Básica “Zoila Alvarado de Jaramillo”, fundada en Loja el 15 de septiembre de 1969, como centro educativo, es de sostenimiento fiscal y entorno urbano, se encuentra ubicada en el Centro Histórico y Patrimonial de la ciudad de Loja, en la calle Bernardo Valdivieso, entre Lourdes y Mercadillo, frente a la Plaza de la Independencia, perteneciente a la parroquia urbana de San Sebastián.

En los cuatro últimos años, la institución, ha emprendido en una serie de innovaciones académicas y curriculares, con la finalidad de optimizar los servicios educativos que ofrece a la comunidad en general; muy acorde con las Políticas del Plan Decenal de Educación, Constitución de la República 2008 y sus reformas, el Nuevo Modelo de Gestión Educativa; y, con lo más indispensable del Currículo Nacional vigente, la Actualización y Fortalecimiento de la Educación General Básica 2010, entre otros, como fundamento legal para operar ese gran Proyecto de la Revolución Educativa que lidera el Ministerio de Educación. A este centro acuden niñas y niños de diferentes estratos sociales y de diversos sitios de la ciudad: Motupe, Carigán, Sauces Norte, La Pradera, Daniel Álvarez Burneo, Colinas del Norte, Zamora Huayco, del Valle, entre otros, cuyos representantes conocen por ser sus exalumnos, la calidad de educación que se ofrece a la comunidad, conforme a la Misión y Visión que tiene el Establecimiento; y de acuerdo al prestigio muy bien ganado durante los 43 años de vida institucional.

Enmarcadas en esta perspectiva, los actores de la educación de la Comunidad “Zoilina”, principalmente, la Junta de Directivos y Docentes, el Gobierno Escolar y Gobierno Estudiantil a través de un equipo de aprendizaje, por medio de la Técnica del FODA y a base de los resultados obtenidos de la Autoevaluación Institucional aplicada, se ha realizado un análisis minucioso y honesto para puntualizar las fortalezas y debilidades como aspectos internos; y, en las amenazas y oportunidades como aspectos externos, con la finalidad de priorizar los problemas o debilidades que posiblemente estén incidiendo en el aprendizaje de los estudiantes; para con estos elementos establecer un Plan de mejoras con sus componentes que permita tomar decisiones encaminadas a conseguir los Estándares de Aprendizaje.

### **2.3.2. Características de los profesores.**

Las tres profesoras de los paralelos del séptimo grado de educación básica de la escuela en estudio, llevan una gran trayectoria en dicho plantel educativo. La profesora del paralelo “A” tiene una edad de 55 años de los cuales 30 tiene de experiencia como docente y su título es de Licenciada en Ciencias de la Educación. La docente del paralelo “B” tiene 35 años de edad, viene laborando en el establecimiento educativo durante 13 años es Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Psicología Educativa. Finalmente, la docente del paralelo “C” tiene 48 años de edad y labora en la escuela desde hace 18 años y su título es de Licenciada en Psicología Educativa.

### **2.3.3 Características de los estudiantes**

Para realizar la investigación se tomó como muestra 89 estudiantes de los séptimos años correspondientes a los paralelos A, B y C de educación básica de la escuela “Zoila Alvarado de Jaramillo”. Describimos sus características a continuación:

Tabla 1. *Sexo y edad de los estudiantes*

Indicadores	Sexo					
	Masculino		Femenino		Total	
Edad	No.	%	No.	%	No.	%
10	0	0,0	22	24,7	22	24,7
11	0	0,0	61	68,6	61	68,6
12	0	0,0	6	6,7	6	6,7
Total	0	0,0	89	100,0	89	100,0

Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes de 7mo grado de la escuela "Zoila Alvarado de Jaramillo" Elaborado por: María Daniela Suarez Romero

La tabla 1, muestra del total de estudiantes investigados, que todas son mujeres, de tal forma que en esta institución educativa y en algunos de los grados como los investigados aún no incluyen niños, tal como lo pide el Reglamento de Educación, en correspondencia con la equidad e inclusión educativa. Estas niñas, en su mayoría, tienen 11 años, seguido por las de 10 años y finalmente, las de 12 años que representan un porcentaje relativamente bajo, con lo cual esta distribución se corresponde a las edades promedio que establece el reglamento de educación y el desarrollo físico, psicológico y afectivo para cursar este grado de educación.

Tabla 2. *Tipo de familia*

Tipo de familia	No.	%
Nuclear	49	55,1
Extensa	29	32,6
Monoparental	11	12,3
Total	89	100,0

Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes de 7mo grado de la escuela "Zoila Alvarado de Jaramillo" Elaborado por: María Daniela Suarez Romero

La tabla 2 muestra que, alrededor de la mitad de estudiantes investigados pertenece al tipo de familia nuclear (conformada por el padre, la madre y los hijos), seguido de los que pertenecen al tipo de familia extensa, en tanto que los del tipo monoparental se ubican con el porcentaje más bajo. Además, tres estudiantes no indican el tipo de familia al cual pertenecen.

Estos resultados muestran los análisis probabilísticos que se viene planteando.

Tabla 3. Nivel de estudio y trabajo de la madre

Nivel estudio madre	¿Trabaja la madre?					
	Si		No		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%
Sin estudios	4	4,5	2	2,2	6	6,7
Primaria	6	6,7	4	4,5	10	11,3
Secundaria	28	31,5	16	18,0	44	49,4
Superior	22	24,7	7	7,9	29	32,6
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>67,4</b>	<b>29</b>	<b>32,6</b>	<b>89</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes de 7mo grado de la escuela "Zoila Alvarado de Jaramillo"  
Elaborado por: María Daniela Suarez Romero

Analizando los aspectos relacionados con las madres de las estudiantes investigadas, como se observa en la tabla 3, alrededor de la mitad de las madres posee estudios secundarios, seguido por las que tienen estudios superiores, además, es importante resaltar que existe un porcentaje relativamente bajo de madres que no poseen estudios. En su mayoría las madres trabajan, especialmente, las que poseen estudios secundarios y superiores.

Tabla 4. Nivel de estudio y trabajo del padre

Nivel estudio padre	¿Trabaja el padre?					
	Si		No		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%
Sin estudios	8	9,2	0	0,0	8	9,2
Primaria	12	13,8	0	0,0	12	13,8
Secundaria	37	42,5	2	2,3	39	44,8
Superior	26	29,9	2	2,3	28	32,2
<b>Total</b>	<b>83</b>	<b>95,4</b>	<b>4</b>	<b>4,6</b>	<b>87</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes de 7mo grado de la escuela "Zoila Alvarado de Jaramillo"  
Elaborado por: María Daniela Suarez Romero

Analizando los aspectos relacionado con el padre de los estudiantes investigados, se observa en la tabla 4 que cerca de la mitad de los padres posee estudios secundarios, seguido por los que tienen estudios superiores. Importa resaltar que existe un porcentaje relativamente bajo de padres que no posee estudios (porcentaje que es superior al de las madres). Casi la totalidad de papás trabajan, independientemente de si tienen o no estudios.

#### **2.4. Técnicas e instrumentos**

La técnica que se utilizó para recoger la información fue la encuesta, que permitió obtener datos de los estudiantes y profesores. Respecto a las percepciones que tienen del clima de aula, además permitió recoger información sociodemográfica de los centros, estudiantes y profesores, que han manifestado su criterio. Los instrumentos que se utilizaron fueron:

- ✓ Cuestionarios sociodemográficos para docentes y estudiantes ad-hoc (Andrade, 2016), con los que se pudo identificar características del aula, de los estudiantes y de los docentes.
- ✓ 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 percepción que tienen los estudiantes y los docentes en sus relaciones y la estructura organizativa del aula. El fundamento teórico de este instrumento se debe a Murray (1.938), quien 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.

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

Implicación (IM): Mide el grado en el cual los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias. Afiliación (AF): 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).

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.

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). *Innovación (IN)* Evalúa el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase.

Los 'ítem más' del cuestionario son de 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, 2015).

- ✓ Finalmente, el estudio propuso la revisión del Registro de notas de rendimiento académico de los estudiantes de 7mo. grado en las asignaturas de matemática, lenguaje, ciencias naturales y estudios sociales (En esta investigación no fue posible recoger las notas, puesto que no se autorizó por parte del centro educativo, de tal forma que este instrumento no se aplicó).

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.

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

Conforme a los resultados hallados en el presente estudio y en relación a los objetivos planteados, a continuación, se presenta el análisis y discusión de los mismos.

Los resultados son visibles en cuanto a la percepción que tienen los estudiantes y profesores del clima de aula, se describen, en primer lugar, tomando en cuenta las dimensiones y, en segundo lugar, las subescalas del clima y el significado de cada una de estas, de acuerdo a lo que mide el cuestionario de Moos y Triket, de la siguiente manera:

**DIMENSIONES:** *Relaciones:* grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí) *Autorrealización:* importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas. *Estabilidad:* actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. *Cambio:* diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase.

**SUBESCALAS:** Implicación (IM): los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado, incorporando tareas complementarias. Afiliación (AF): amistad entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos y Ayuda (AY): ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas). Tareas (TA): terminación de las tareas programadas.

Énfasis que pone el profesor en el temario de la asignatura. Competitividad (CO): importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas. Organización (OR): orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares. Claridad (CL): 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): 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). *Innovación (IN)* diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase.

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

#### 3.1.1 Dimensiones del clima: percepción de los estudiantes

Tabla 5. *Puntuaciones medias de las dimensiones del CES percibido por los estudiantes*

Indicadores	No.	Media	Desviación estándar
Relaciones	89	6,9138	1,69768
Autorrealización	89	6,6742	1,54865
Estabilidad	89	5,8279	1,54244
Cambio	89	6,5730	1,81464
No válidos (por lista)	89		

Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes de 7mo grado de la escuela "Zoila Alvarado de Jaramillo"

Elaborado por: María Daniela Suarez Romero

En la tabla 5, se muestra que la dimensión de relaciones (6.91) tiene la media más alta, en tanto la estabilidad (5.83) contiene la más baja, de tal forma que los estudiantes perciben, de manera positiva, que están integrados en la clase, que se apoyan y ayudan entre sí. Perciben que no se cumplen con satisfacción los objetivos propuestos en el aula, que falta organización y mayor claridad y coherencia en las normas que se establecen para un mejor funcionamiento de la clase. Asimismo, las dimensiones de relaciones y cambio son las que tiene la desviación más alta, lo que implica que son las que tienen los datos más dispersos con respecto a la media.

### 3.1.2. Sub-escalas del clima: percepción de estudiantes

Tabla 6. Puntuaciones medias de las subescalas del CES percibido por los estudiantes

Indicadores	No.	Media	Desviación estándar
Implicación	89	6,2697	2,14139
Afiliación	89	7,3596	1,94963
Ayuda	89	7,1124	1,86741
Tareas	89	6,4157	1,78891
Competitividad	89	6,9326	1,77609
Organización	89	6,0225	2,29613
Claridad	89	6,5056	1,67958
Control	89	4,9551	1,78319
Innovación	89	6,5730	1,81464
Ces	89	6,4979	1,39304
No válidos (por lista)	89		

Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes de 7mo grado de la escuela "Zoila Alvarado de Jaramillo"  
Elaborado por: María Daniela Suarez Romero

En esta tabla 6, se evidencia que las subescalas de afiliación (7.36) y ayuda (7.11) tienen las medias más altas (superior a 7) en comparación a las otras, de tal forma que los estudiantes perciben que la amistad, la ayuda que se brindan unos a otros en el aula, el conocerse y el disfrutar juntos es positivo, asimismo perciben como positiva la ayuda, la preocupación y la amistad que les brinda su profesor en el aula. Por otra parte, la subescala de control (4.96) tiene la media más baja, es decir, perciben que hace falta un poco más de control del profesor en cuanto a las normas y al cumplimiento de las mismas, al parecer se establecen acuerdos que no siempre se cumplen, alterando la organización en el aula y dificultando la práctica pedagógica. Además, las subescalas de organización e implicación son las que tienen la desviación más alta, lo que implica que son las que tienen los datos más dispersos con respecto a la media.

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

#### 3.2.1. Dimensiones del clima: percepción de profesores

Tabla 7. Puntuaciones medias de las dimensiones del CES percibidos por los profesores

Indicadores	No.	Media	Desviación estándar
Relaciones	89	8,6844	,74745
Autorrealización	89	6,4831	1,00128
Estabilidad	89	6,0235	,52509
Cambio	89	7,4270	1,10667
CESP	89	7,1517	,31223
N válido (por lista)	89		

Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes de 7mo grado de la escuela "Zoila Alvarado de Jaramillo"  
Elaborado por: María Daniela Suarez Romero

Desde la percepción de los profesores, la tabla 7 muestra que la dimensión relaciones (8.68) (al igual que en la percepción de los estudiantes) tiene la media más alta, en tanto que la estabilidad (6.02) contiene las más baja. Estos resultados muestran que los profesores perciben que los estudiantes están integrados en la clase, que se apoyan y ayudan entre sí, asimismo y al igual que los estudiantes, los profesores también sienten que no se cumplen con los objetivos propuestos en el aula, que falta organización y mayor claridad y coherencia en las normas que se establecen y que es necesario establecer nuevos acuerdos y normas en conjunto, de tal forma que sean asumidas de manera comprometida tanto por los estudiantes como por el profesor y así tener un mejor funcionamiento en el aula. Por otra parte, las dimensiones cambio y autorrealización son las que tienen la desviación más alta, lo que implica que son las que tienen los datos más dispersos con respecto la media.

### 3.2.2. Subescalas del clima: percepción de docentes

Tabla 8. Puntuaciones medias de las subescalas del CES percibidas por los docentes

Indicadores	No.	Media	Desviación estándar
Implicación	89	8,9551	,81058
Afiliación	89	9,8315	,37647
Ayuda	89	7,2584	1,22963
Tareas	89	5,9213	1,32480
Competitividad	89	7,0449	,81058
Organización	89	7,1685	,37647
Claridad	89	7,2584	1,22963
Control	89	3,6404	,77235
Innovación	89	7,4270	1,10667
CESP	89	7,1517	,31223
No válidos (por lista)	89		

Fuente: Encuesta dirigida a docentes de 7mo grado de la escuela "Zoila Alvarado de Jaramillo"  
Elaborado por: María Daniela Suarez Romero

En lo referente a las subescalas, en la tabla 8, se evidencia que los profesores perciben el clima de aula muy positivo en cuanto a la afiliación (9.83) e implicación (8.96), mismas que tienen las medias más altas (superiores a 8) en comparación a las otras dimensiones; mientras que el control (3.64) tiene una media considerablemente baja.

Desde estos resultados los profesores ven como muy positivo que los alumnos muestren interés por las actividades de la clase, participen en los coloquios y disfruten del ambiente creado incorporando tareas complementarias, de tal forma que la relación de afiliación que existe entre ellos es favorable en el proceso de aprendizaje; valoran como muy positivo, la amistad, la ayuda que se brindan al hacer sus tareas generando un trabajo en equipo, del cual disfrutan mucho, es decir, se encuentran muy implicados en las actividades del aula. Por el contrario, con respecto al control, los profesores perciben que es necesario trabajar más en cuanto a la generación y cumplimiento de normas que faciliten una buena organización del aula. Finalmente, la subescala de tareas es la que tiene la desviación

más alta, lo que implica que es la subescalas que tiene los datos más dispersos con respecto a la media.

### 3.3. Clima de aula desde la percepción de estudiantes y docentes

#### 3.3.1. Relaciones de las dimensiones del clima escolar percibido por los docentes y estudiantes

Para generar estos análisis se utilizó la correlación de Pearson, de tal forma que al analizar la asociación que existe en cuanto a la percepción que tienen los docentes y los estudiantes sobre el clima escolar, se puede establecer que existe una relación baja.

Tabla 9. *Relación de las dimensiones del clima escolar percibido por los docentes y estudiantes.*

	Indicadores	No.		Correlación	Sig.
Par 1	Relaciones & Relaciones	89	-,193	,070	
Par 2	Autorrealización & Autorrealización	89	-,044	,683	
Par 3	Estabilidad & Estabilidad	89	,047	,664	
Par 4	Cambio & Cambio	89	,097	,364	
Par 5	CESP & Promedio dimensiones	89	-,018	,867	

Fuente: Encuesta dirigida a docentes de 7mo grado de la escuela "Zoila Alvarado de Jaramillo"  
Elaborado por: María Daniela Suarez Romero

Como se puede observar en la tabla 9, no existe una correlación estadísticamente significativa entre las dimensiones pareadas (emparejar el número de estudiantes con el número de profesores) desde la percepción de los docentes y estudiantes, lo que implica que la percepción de los docentes sobre las dimensiones del clima escolar no está asociada a la percepción que tienen sobre las mismas los estudiantes, este hecho se analiza en varios estudios donde se encontró lo mismo, es decir que no siempre los sujetos de una clase perciben el clima de la misma manera, tal como sería el ideal de las percepciones.

### 3.3.2. Relaciones de las subescalas del clima escolar percibido por los docentes y Estudiantes

Tabla 10. *Relación de las subescalas del clima escolar percibidas por los docentes y estudiantes.*

	Indicadores	No.	Correlación	Sig.
Par 1	Implicación & Implicación	89	-,235	,027
Par 2	Afiliación & Afiliación	89	-,102	,340
Par 3	Ayuda & Ayuda	89	-,072	,501
Par 4	Tareas & Tareas	89	-,192	,071
Par 5	Competitividad & Competitividad	89	,152	,155
Par 6	Organización & Organización	89	,469	,000
Par 7	Claridad & Claridad	89	,046	,668
Par 8	Control & Control	89	-,028	,792
Par 9	Innovación & Innovación	89	,097	,364
Par 10	CESP & Promedio dimensiones	89	-,018	,867

Fuente: Encuesta dirigida a docentes y estudiantes de 7mo grado de la escuela "Zoila Alvarado de Jaramillo

Elaborado por: María Daniela Suarez Romero

A nivel de subescalas, en la tabla 10, se observa que únicamente existe correlación estadísticamente significativa entre las subescalas de implicación (.027) y organización (.000), lo que indica que la percepción de los docentes sobre las dimensiones antes señaladas, está asociada a la percepción que tienen sobre las mismas los estudiantes. Por otra parte, sobre el resto de subescalas no se observa correlacionan estadísticamente significativa.

### 3.4. Clima de aula de estudiantes y su relación con otras variables

En el presente estudio, con respecto a las correlaciones entre el clima de aula de estudiantes y variables sociodemográficas del centro, estudiantes y profesores se pudo identificar que únicamente la experiencia docente y el tipo de familia son variables que se relacionan en algunas de las dimensiones y subescalas, mientras que: la edad, el sexo, la clase social de los estudiantes y el nivel de estudios de los docentes, son variables que no se correlacionan con el clima de aula.

Para estos análisis utilizamos la correlación de Pearson

### 3.4.1. Clima de aula de estudiantes con la experiencia docente

Tabla 11. *Relación del clima de aula de estudiantes con la experiencia docente*

Indicadores		Años de experiencia docente	IM	AF	AY	TA	COM	OR	CL	CN	IN	RE	AU	ES	CA	Promedio dimensiones
Años de experiencia docente	Correlación de Pearson	1	,229*		,057	-,105	,121	,334*	,061	,205	-,075	,140	,009	,267*	-,075	,094
	Sig. (bilateral)		,031	,059	,583	,593	,329	,001	,570	,054	,483	,192	,932	,011	,483	,379
	No.	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89
Implicación	Correlación de Pearson	,229*	1	,551*	,578*	,303*	,429*	,694*	,571*	,473*		,843*	,421*	,734*		,748**
	Sig. (bilateral)	,031		,000	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,524**	,000	,000	,000	,524**	,000
	No.	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89

Afiliación	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) No.	,059	,551* * ,000	1	,666* * ,000	,387* * ,000	,503* * ,000	,498* * ,000	,516* * ,000	,348* * ,001	,484**	,858* * ,000	,512* * ,000	,569* * ,000	,484**	,719**
Ayuda	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) No.	,057	,578* * ,000	,666* * ,000	1	,500* * ,000	,458* * ,000	,527* * ,000	,572* * ,000	,292* * ,006	,558**	,864* * ,000	,551* * ,000	,582* * ,000	,558**	,759**

Tareas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) No.	-,105 ,329 89	,303* ,004 89	,387* ,000 89	,500* ,000 89	1 ,000 89	,510* ,000 89	,277* ,009 89	,557* ,000 89	,245* ,021 89	,556** ,000 89	,458* ,000 89	,870* ,000 89	,434* ,000 89	,556** ,000 89	,683** ,000 89
Competitividad	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) No.	,121 ,257 89	,429* ,000 89	,503* ,000 89	,458* ,000 89	,510* ,000 89	1 ,000 89	,371* ,000 89	,488* ,000 89	,322* ,002 89	,488** ,000 89	,541* ,000 89	,868* ,000 89	,485* ,000 89	,488** ,000 89	,699** ,000 89
Organización	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) No.	,334** ,001 89	,694* ,000 89	,498* ,000 89	,527* ,000 89	,277* ,009 89	,371* ,000 89	1 ,000 89	,516* ,000 89	,380* ,000 89	,409** ,000 89	,676* ,000 89	,373* ,000 89	,830* ,000 89	,409** ,000 89	,672** ,000 89
Claridad	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) No.	,061 ,570 89	,571* ,000 89	,516* ,000 89	,572* ,000 89	,557* ,000 89	,488* ,000 89	,516* ,000 89	1 ,000 89	,509* ,000 89	,698** ,000 89	,648* ,000 89	,601* ,000 89	,815* ,000 89	,698** ,000 89	,817** ,000 89
Control	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) No.	,205 ,054 89	,473* ,000 89	,348* ,001 89	,292* ,006 89	,245* ,021 89	,322* ,002 89	,380* ,000 89	,509* ,000 89	1 ,000 89	,454** ,000 89	,439* ,000 89	,326* ,002 89	,759* ,000 89	,454** ,000 89	,582** ,000 89
Innovación	Correlación de Pearson	-,075	,524* ,000 89	,484* ,001 89	,558* ,006 89	,556* ,021 89	,488* ,002 89	,409* ,000 89	,698* ,000 89	,454* ,000 89	1	,610* ,000 89	,601* ,000 89	,631* ,000 89	1,000* ,000 89	,853** ,000 89

	Sig. (bilateral)	,483	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	0,000	,000
	No.	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89
Relaciones	Correlación de Pearson	,140	,843*	,858*	,864*	,458*	,541*	,676*	,648*	,439*			,575*	,740*		
	Sig. (bilateral)	,192	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000			,000	,000		
	N	89	89	89	89	89	89	89	89	89			89	89	89	89
											,610**	1			,610**	,868**
Autorrealización	Correlación de Pearson	,009	,421*	,512*	,551*	,870*	,868*	,373*	,601*	,326*		,575*		,529*		
	Sig. (bilateral)	,932	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002		,000		,000		
	No.	89	89	89	89	89	89	89	89	89		89	89	89	89	89
											,601**	1		,601**	,795**	

Estabilidad	Correlación de Pearson	,267*	,734*	,569*	,582*	,434*	,485*	,830*	,815*	,759*	,631**	,740*	,529*	1	,631**	,855**
	Sig. (bilateral)	,011	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	No.	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89
Cambio	Correlación de Pearson	-,075	,524*	,484*	,558*	,556*	,488*	,409*	,698*	,454*	1,000*	,610*	,601*	,631*	1	,853**
	Sig. (bilateral)	,483	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	0,000	,000	,000	,000		,000
	No.	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89
Promedio dimensiones	Correlación de Pearson	,094	,748*	,719*	,759*	,683*	,699*	,672*	,817*	,582*	,853**	,868*	,795*	,855*	,853**	1
	Sig. (bilateral)	,379	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	No.	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89

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

\*\*La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

Analizando la tabla 11, en cuanto a la relación que pudiere existir entre los años de experiencia docente y las dimensiones y subescalas de CES desde la percepción de estudiantes, se observa que a un 95% de confianza, solo existe correlación significativa baja, entre la subescala de implicación (0.032) y la dimensión de estabilidad (.011) con los años de experiencia docente. Mientras que a un nivel de confianza del 99% existe, únicamente, una correlación estadísticamente significativa alta entre la subescala de organización y los años de experiencia del docente.

### 3.4.2. Clima de aula de estudiantes con el tipo de familia

Tabla 12. Relación del clima de aula de estudiantes con el tipo de familia de los estudiantes

Indicadores		Tipo de familia	IM	AF	AY	TA	CM	OR	CL	CN	IN	RE	AU	ES	CA	Promedio dimensiones
Tipo de familia	Correlación de Pearson	1	-,156	-,152	-,170	-,020	-,050	-,162	-,219*	-,034	-,055	-,186	-,040	-,173	-,055	-,134
	Sig. (bilateral)		,144	,156	,111	,854	,639	,128	,040	,755	,607	,081	,707	,105	,607	,211
	No.	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89
Implicación	Correlación de Pearson	-,156	1	,551*	,578*	,303*	,429*	,694*	,571*	,473*		,843*	,421*	,734*		,748**
	Sig. (bilateral)			,000	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,524**	,000	,000	,000	,000	,524**
	No.	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89

Afiliación	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) No.	-,152 ,156 89	,551* , 000 89	1  89	,666* , 000 89	,387* , 000 89	,503* , 000 89	,498* , 000 89	,516* , 000 89	,348* , 001 89	,484**  89	,858* , 000 89	,512* , 000 89	,569* , 000 89	,484**  89	,719**  89
Ayuda	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) No.	-,170 ,111 89	,578* , 000 89	,666* , 000 89	1  89	,500* , 000 89	,458* , 000 89	,527* , 000 89	,572* , 000 89	,292* , 006 89	,558**  89	,864* , 000 89	,551* , 000 89	,582* , 000 89	,558**  89	,759**  89
Tareas	Correlación de Pearson	-,020	,303* , 000 89	,387* , 000 89	,500* , 000 89	1  89	,510* , 000 89	,277* , 000 89	,557* , 000 89	,245* , 021 89	,556**  89	,458* , 000 89	,870* , 000 89	,434* , 000 89	,556**  89	,683**  89
	Sig. (bilateral) No.	,854 89	,004 89	,000 89	,000 89	,000 89	,000 89	,009 89	,000 89	,021 89	,000 89	,000 89	,000 89	,000 89	,000 89	,000 89

Competitividad	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,050	,429*	,503*	,458*	,510*	1	,371*	,488*	,322*	,488**	,541*	,868*	,485*	,488**	,699**
		,639	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	No.	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89
Organización	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,162	,694*	,498*	,527*	,277*	,371*	1	,516*	,380*	,409**	,676*	,373*	,830*	,409**	,672**
		,128	,000	,000	,000	,009	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	No.	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89
Claridad	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,219*	,571*	,516*	,572*	,557*	,488*	,516*	1	,509*	,698**	,648*	,601*	,815*	,698**	,817**
		,040	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	No.	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89

Control	Correlación de Pearson		,473*	,348*	,292*		,322*	,380*	,509*			,439*	,326*	,759*		
	Sig. (bilateral)	-,034	,000	,001	,006	,245*	,002	,000	,000	1	,454**	,000	,002	,000	,454**	,582**
	No.	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89
		,755				,021					,000				,000	,000
Innovación	Correlación de Pearson		,524*	,484*	,558*	,556*	,488*	,409*	,698*	,454*		,610*	,601*	,631*	1,000*	
	Sig. (bilateral)	-,055	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1	,000	,000	,000	0,000	,853**
	No.	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89
		,607														,000
Relaciones	Correlación de Pearson		,843*	,858*	,864*	,458*	,541*	,676*	,648*	,439*		,575*	,740*			
	Sig. (bilateral)	-,186	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,610**	,000	,000	,610**	,868**	
	No.	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89
		,081									,000			,000	,000	

Autorrealización	Correlación de Pearson		,421*	,512*	,551*	,870*	,868*	,373*	,601*	,326*		,575*		,529*		
	Sig. (bilateral)	-,040	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,601**	,000	1	,000	,601**	,795**
	No.	,707	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89
			89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89
Estabilidad	Correlación de Pearson		,734*	,569*	,582*	,434*	,485*	,830*	,815*	,759*		,740*	,529*			
	Sig. (bilateral)	-,173	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,631**	,000	,000	1	,631**	,855**
	No.	,105	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89
			89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89
Cambio	Correlación de Pearson		,524*	,484*	,558*	,556*	,488*	,409*	,698*	,454*	1,000*	,610*	,601*	,631*		
	Sig. (bilateral)	-,055	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	0,000	,000	,000	,000	1	,853**
	No.	,607	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89
			89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89

Promedio dimensiones	Correlación de Pearson		,748*	,719*	,759*	,683*	,699*	,672*	,817*	,582*	,853**	,868*	,795*	,855*	,853**	1
	Sig. (bilateral)	-,134	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	No.	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	

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

\*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Analizando la relación que pudiera existir entre el tipo de familia al que pertenecen los estudiantes y su percepción sobre el clima de aula, en la tabla 12 se observa que a un 95% de confianza, únicamente existe una correlación significativa baja negativa entre la subescala de claridad (.040) y el tipo de familia, mientras que para el resto de casos no se muestra ninguna correlación estadísticamente significativa entre las variables analizadas

#### **4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

#### **4.1. Título:**

*Estrategias metodológicas cooperativas para mejorar la estabilidad, la claridad y el control en el aula de los estudiantes de 7mo. grado de educación básica de la escuela Zoila Alvarado de Jaramillo de la ciudad de Loja.*

#### **4.2. Descripción del problema**

Una vez realizada la investigación en el séptimo grado [varios paralelos] de educación general básica de la escuela Zoila Alvarado de Jaramillo, se detectó que tanto estudiantes como profesores perciben muy positiva las relaciones que se dan en el aula, así como la experiencia del docente y el involucramiento de la familia. Estas fortalezas servirán de sustento para combatir la falta de estabilidad, es decir la organización, la claridad y el control que hay en el aula y que las perciben como menos positivas.

Estas falencias están directamente relacionadas con el limitado cumplimiento de objetivos y funcionamiento inadecuado de la clase, donde falta orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares, donde las normas no son claras, en cierta manera, se incumplen y no hay un seguimiento adecuado por parte del profesor. Es por ello que, los docentes deben asumir la función de gestores del clima, exigiendo que todos los que conviven en el aula, acepten las normas de convivencia y se esfuercen día a día por mantener una organización adecuada en la clase, donde las tareas se realicen de buena manera, con honestidad y responsabilidad, de tal forma que este ambiente, de aprendizaje, se potencie de manera coherente, con el tiempo y la constancia de todos.

#### **4.3. Antecedentes sobre el problema:**

En la Unidad Educativa “Zoila Alvarado de Jaramillo” no se registran documentos donde se puedan evidenciar las acciones realizadas por las autoridades y por los docentes para evaluar la gestión del clima escolar y la comunicación pedagógica, debido a que no se han realizado este tipo de controles y proyecciones que permitan identificar problemas como lo dijimos anteriormente. En cuanto a la falta de estabilidad en el aula, es decir, incumplimiento de las normas de convivencia,

falta de seguimiento de estas por parte del profesor, así como la falta de organización y claridad en el desarrollo de tareas, las manifestaciones son notorias. La convivencia y el aprendizaje van de la mano; la formación integral influye en el desarrollo de capacidades cognitivas, pero también de capacidades socioemocionales, los resultados académicos satisfactorios solo se producen si están asentados sobre el desarrollo de competencias personales, sociales, afectivas y de organización que permitan superar las adversidades y fortalecer un clima de aula favorable.

#### **4.4. Fundamentación teórica:**

Las propuestas metodológicas y estrategias de intervención centradas en la interacción individuo-contexto han adoptado metas que se refieren a la mejora de competencias a través de cambios en la relación docente o en el tratamiento del aula de los problemas interpersonales. Partiendo de enfoques pioneros como el de Spivac y Shure (1979) se ha pretendido la formación de los escolares como solución de problemas interpersonales como vía más popular para la prevención de problemas futuros, así como para la mejora de adaptación social y escolar (Sánchez, Rivas y Trianes, 2006). Muchas de las actitudes y conductas que manifiestan las personas son producto de un proceso de condicionamiento y aprendizaje producido en el ambiente familiar. Se encuentra una amplia gama de estudios desarrollados acerca de la influencia del clima escolar en el plano intrapersonal del individuo (Vargas, 2009).

Actualmente prevalece el enfoque centrado en la interacción. Asume que el riesgo radica en la interacción entre el niño, -a y las características del contexto en que se desarrolla. De manera que las deficiencias de habilidades no van a estar en función de las características inherentes del niño, -a, sino de una vulnerabilidad ante el contexto particular (físico y social) que le rodea (Sánchez, Rivas y Trianes, 2006).

La escuela, como institución de orden social, no es ajena a este pensamiento y, por eso, la organización, la disciplina en el aula han sido un área de estudio, discusión y búsqueda de enfoques que faciliten la convivencia y el fomento de la buena salud mental de los docentes y de los alumnos (Cubero, 2004).

En el sistema escolar, este enfoque supone analizar cómo pueden ser reorganizados los elementos del entorno-aula, para que permita el desarrollo de competencias. Al respecto, Lemle (1976) establece tres caminos deferentes o formas de considerar variables ambientales del contexto escolar.

- El enfoque que pretende mejorar en el currículo escolar. Ha pretendido introducir cambios en forma de programas, en el currículo ordinario, sobre todo en el infantil y primaria con la participación potencial de las familias. Así, se han publicado programas dirigidos a la enseñanza de habilidades comportamentales conectadas a situaciones específicas.
- El enfoque que propone modificaciones ambientales, utiliza los propios recursos de la escuela de manera sistemática y organizada y promueve mejoras como aulas abiertas, organización cooperativa de la clase.
- Y el enfoque centrado en la formación de profesores, implica al profesorado en la implantación y seguimiento de metodologías, estrategias de intervención en las que el profesor debe estar capacitado. Ello aumenta su capacidad profesional ya que le proporciona nuevos recursos para su relación docente diaria (Sánchez, Rivas y Trianes, 2006).

#### **4.4.1. Estrategias metodológicas para mejorar la estabilidad y disciplina en el aula**

##### **4.4.1.1. ¿Qué son las estrategias metodológicas?**

Las estrategias metodológicas son una serie de acciones administrativas, organizativas, sociales y culturales para mejorar el clima escolar; también sintetizan los pasos que se deben seguir para mantener la organización y la disciplina en el aula de clases; se tornan, además, en una herramienta pedagógica que proporcionará mayor dinamismo para la adquisición de habilidades de los estudiantes (Isabel Martí Castro et al., 2003, 179).

##### **4.4.1.2 ¿Cuáles son sus características?**

Según el criterio de Rodríguez y colegas (2011) se pueden mencionar las siguientes:

- Constituirse como un sistema que conduzca al desarrollo de habilidades de manera integral en el educando y al logro de los objetivos de la escuela y del aula.
- Fundamentar la interacción y participación de todos los actores educativos.
- Generar actividades que posibiliten la estabilidad, organización, disciplina y buena convivencia en el aula, de manera flexible.

- Promover el mejoramiento humano y profesional de los agentes educativos.
- Requiere del empleo de una metodología activa y técnicas participativas.

#### 4.4.1.3 ¿Qué tipos de estrategias?

Según los planteamientos de Keneth y Ben (2000), las estrategias metodológicas pueden ser:

**Cooperativas:** o de “responsabilidad moral” ya que el fin es compartido por un grupo de estudiantes, donde las actividades y los esfuerzos se orientan hacia la meta en común, es decir, compartir la responsabilidad para conseguir una recompensa y asumir las sanciones en caso de no cumplir con lo que le corresponde a cada estudiante. Ejemplo (juego de la tarjeta verde / roja, el semáforo, establecer señales de alerta y juego el tallarín).

**Individuales:** este tipo de estrategias tiene una estructura de meta donde las recompensas son individuales, ya que depende del comportamiento del estudiante en cuestión. Entre ellas se puede mencionar el juego ‘Yo me comporto mejor’, tarea por premio y misiones.

**Competitivas:** en este tipo de estrategias se conceden a algunos estudiantes que se reconocen como los mejores dentro de la actividad propuesta debido a que alcanzaron la meta planteada. Ejemplos (el premio al esfuerzo y cuadro de estrellas).

Las estrategias anteriormente descritas tienen una relación directa con la disciplina en el aula porque se busca mantener una organización en las tareas mediante la sana competencia, el logro personal y el bienestar común del grupo.

#### 4.5. Matriz para la intervención:

Problema priorizado	Metas	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
Falta de estabilidad en el aula, es decir incumplimiento de normas de convivencia, falta de seguimiento de estas por parte del	El 95% de las autoridades y docentes estudiantes y padres de familia, conocen los resultados del diagnóstico sobre el CES, realizado en el séptimo grado de EGB "Zoila Alvarado de Jaramillo". Analizar las estrategias metodológicas actuales que utilizan los docentes.	Gestionar con la máxima autoridad de la institución para convocar a una reunión con todos los actores para...	Autoridades. Docentes investigados Maestrante.	INICIO febrero 2018	Registro de asistencia.	Número de asistentes.  Nivel de satisfacción por parte de autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia  Nivel de confiabilidad por parte de autoridades y maestrante.
		socializar los resultados de la investigación.		FIN febrero 2018	Preguntas y respuestas acerca de los resultados obtenidos.	
		Hacer un análisis y autoanálisis de los resultados obtenidos.		Fotos		

profesor, así como la falta de organización y claridad en el desarrollo de tareas	El 90% de los docentes participan en el taller de capacitación sobre estrategias metodológicas cooperativas para mejorar la organización y disciplina en el aula	Investigar nuevas estrategias metodológicas y compartir a través de los círculos de estudio (reuniones 1 vez por mes)  Asistir y trabajar en el taller de capacitación: Estrategias metodológicas cooperativas, individuales y competitivas	Maestrante y/o especialista.  Docentes.	INICIO Marzo 2018  FIN Marzo 2018	Registro de asistencia.  Prueba objetiva relacionada al taller.	Número de participantes.  Nivel de satisfacción de las autoridades y los docentes participantes.
---	--	---	---	---	---	--

		ver a continuación de esta matriz			Afiche informativo Fotos	
		Elaborar un documento informativo acerca de las estrategias metodológicas utilizadas en el taller.				

<p>El 90% de los docentes y estudiantes desarrollan las estrategias metodológicas en el aula</p>	<p>Poner en práctica en el aula lo aprendido en el taller, incluir las estrategias en el plan didáctico diario donde registra los contenidos y destrezas para cada periodo de clase.</p>	<p>Docentes Estudiantes</p>	<p>INICIO Abril 2018  FIN Julio 2018</p>	<p>Registro de notas de los estudiantes  Planificaciones didácticas  Ficha de satisfacción de los estudiantes y del profesor.</p>	<p>Número de estudiantes con calificaciones mayores a la media.  Número de planificaciones didácticas reformuladas.  Nivel de satisfacción de los estudiantes y del profesor.</p>
<p>El 90% de los docentes generan círculos de estudio para compartir e investigar sobre el uso de estrategias metodológicas para mejorar la comunicación pedagógica, generar ambientes</p>		<p>Autoridades Docentes</p>	<p>INICIO Abril 2018  FIN Julio 2018</p>	<p>Registros de asistencia.  Lecturas y artículos estudiadas  Fotos.</p>	<p>Número de participantes.  Número de revisiones bibliográficas estudiadas.  Nivel de satisfacción de las autoridades y los docentes participantes.</p>

positivos y convivencia efectiva en el aula.					
--	--	--	--	--	--

## CONCLUSIONES

- Tanto la educación como la comunicación son procesos que están íntimamente armonizados entre sí, superando las situaciones didácticas docente-alumno, para tomar como punto de referencia la red de relaciones entre iguales, ya que es, en este contexto en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje integral. Para lograr un aprendizaje grupal, cooperativo y conjunto entre docente y alumnos, se generará un clima social escolar óptimo para el desarrollo de habilidades y destrezas por parte de los alumnos, favoreciendo el desarrollo de su personalidad y una mejor formación académica, a la vez se modifica su comportamiento contribuyendo a la mejora del clima de aula, que le brinda confianza y seguridad para desenvolverse, lo cual incidirá en sus grados de motivación e intereses.
  
- Los estudiantes y docentes perciben el clima de manera positiva en algunas de las dimensiones y subescalas. Los resultados muestran que la dimensión de relaciones y las subescalas de implicación, afiliación y ayuda son valoradas como las más positivas, mientras que la dimensión de estabilidad y la subescala de control es la menos valorada por ambos actores.
  
- Los análisis estadísticos muestran que no existen correlación significativa entre las dimensiones del clima de estudiantes y profesores, sin embargo, existe correlación significativa en dos de las subescalas implicación y organización. Estas dos subescalas se corresponden con las dimensiones, la primera está dentro de la dimensión de relaciones y la segunda dentro de la dimensión de estabilidad, de tal forma que estos resultados, en cierta manera, confirman los resultados explicados anteriormente.
  
- La experiencia del docente y el tipo de familia son dos de las variables que inciden en algunas de las dimensiones o subescalas del clima de aula, mientras que sexo, edad, número de estudiantes por aula, nivel de formación docente, clase social son variables que en este estudio no se correlacionan.
  
- Las propuestas de intervención a través de estrategias didácticas comunicacionales pueden ayudar a mejorar el clima de aula, potencian la comunicación pedagógica entre los actores y fomentan la disciplina y la convivencia positiva en el aula.

## RECOMENDACIONES

- Las autoridades zonales de educación deben generar espacios de formación entre los docentes de la escuela que les permita profundizar en el tema de la comunicación pedagógica y en el clima de aula, para potenciar el aprendizaje significativo y las buenas relaciones en el aula, a través de programas periódicos, durante el año escolar, al menos mensuales, con la finalidad de prepararlos permanentemente a los profesores.
  
- El Consejo Técnico y Académico de la Institución deben mejorar el clima de aula y la comunicación pedagógica en los grados investigados, a través de estrategias de intervención, por lo menos bimensuales, que potencien aquellas dimensiones y subescalas donde no se han desarrollado de manera positiva, de tal forma que las percepciones, tanto de docentes como estudiantes, alcancen un mayor nivel de similitud.
  
- La máxima autoridad de la Institución debe aprovechar la experiencia del docente y el tipo de familia como variables que ayuden a mejorar el clima y la comunicación en el aula, citando a los padres de familia y representantes, por el poder de convocatoria que tiene la Institución, de tal manera que los resultados ayuden a incorporar al centro educativo en su contexto.
  
- En calidad de postgraduada de mi formación universitaria socializaré profunda y detenidamente todos los contenidos de mi propuesta, con toda la población docente de la Escuela “Zoila Alvarado de Jaramillo”, para que, con conocimiento de causa, los educadores sepan y puedan aplicar con nuestros niños y niñas, con los padres de familia y representantes, para que el clima de aula se convierta en la matriz y horizonte de todos los planes y programas de estudio.
  
- Las gestiones y ejecuciones anteriores permitirían que las autoridades zonales de educación con las de la Institución, implementen definitivamente la propuesta de intervención y las estrategias didácticas de comunicaciones planificadas en el presente trabajo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colegio Más Luz. (s/f). *Comunicación pedagógica*. Obtenido de <http://www.colemasluz.com/comunicacion.php>
- Moreno, Cristian; Díaz, Alejandro; Cuevas, Carol . (2011). Revista electrónica de psicología iztacala. 11,12.
- Alaminos, L. (21 de Junio de 2016). *La importancia de un clima optimo en el centro escolar* . Obtenido de *La importancia de un clima optimo en el centro escolar*: <https://www.zeroacoso.org/la-importancia-clima-optimo-centro-escolar/>
- Alvarez ; Bisquerra. (1998). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, España: CISSPRAXIS, S. A.
- Amigón, R. (2006). *Universidad la Salle Benavente*. Obtenido de *El clima del aula y su relación con el aprendizaje*: <http://www.universidadlasallebenavente.edu.mx/investigacion/revista/septdic06/elclima.htm>
- Andrade, L. (2015). *Desarrollo de un modelo de evaluación del clima escolar y competencias docentes*. Santiago de Compostela.
- Andrade, L. (2016). *Desarrollo de un modelo de evaluación del clima escolar y competencias docentes*. Santiago de Compostela.
- Andrade, L. (16 de Marzo de 2016). *Universidad Santiago de Compostela: Minerva repositorio institucional DA USC*. Obtenido de Minerva repositorio institucional DA USC: <http://hdl.handle.net/10347/13958>
- Aparici, R. (2010). *La educación*. Madrid.
- Aparici, R. (2011). Principios pedagógicos y comunicacionales de la educación 2.0. *La educación* , N°145.
- Arancibia, Schmidt, & Sancho. (1998). *Proyecto efectividad escolar*. Santiago, Chile.
- Aron, A., & Milicic, N. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación –Escala de clima social escolar, ECLIS. *School social climate: An instrument of evaluation*, 803-813.

Aron; Milicic; Armijo. (2012). *Clima Social Escolar: una escala de evaluación – Escala de Clima*

*Social Escolar.* Obtenido de

[revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/749/2873](http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/749/2873)

Barreda, M. S. (2012). *El docente como gestor del aula, factores a tener en cuenta.* Cantabria.

Barreda, M., & Gomez, C. (25 de Junio de 2011-2012). *El docente como gestor del clima de aula, factores a tener en cuenta.* Obtenido de *El docente como gestor del clima de aula, factores a tener en cuenta:*  
<http://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1627/Barreda%20G%C3%B3mez,%20Mar%C3%ADa%20Soledad.pdf?sequence=1>

Bellei, Muñoz, Pérez, & Raczynski. (2003). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza.* Chile. Concepción.

Berlo, D. (1969). *El Proceso de la comunicación.* Buenos Aires: El Ateneo.

Briones, G. (2015). Tesis de titulación. *El clima escolar y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de Educación General Básica Superior del Colegio Fiscal Provincia de Bolívar de la ciudad de Guayaquil.* Guayaquil, Ecuador.

Burgos, R. (s.f.). *Clima Escolar.* Obtenido de Monografias:

[http://www.monografias.com/trabajos48/clima-escolar/clima-](http://www.monografias.com/trabajos48/clima-escolar/clima-escolar2.shtml)

[escolar2.shtml](http://www.monografias.com/trabajos48/clima-escolar/clima-escolar2.shtml) Cantillo, C. (s.f.). *Didáctica de la Educomunicación. Modelo Estructuralista.* Málaga, España.

Cañas, J. M. (2010). *El proceso educativo dentro del aula.* España: Ittakus, S.L.

Cardona, D., & Yenny., S. (2010). *Indicadores Básicos para Evaluar el Proceso de Aprendizaje en Estudiantes de Educación a Distancia en Ambiente e-learning.* *Scielo*, 15-32.

Carrasco, A. (2009). *¿Cómo Evaluar la Convivencia Escolar? La Mirada desde los Estudiantes.* Obtenido de *¿Cómo Evaluar la Convivencia Escolar? La Mirada desde los Estudiantes:* [http://rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art14\\_hm.html](http://rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art14_hm.html)

Carrasco, J. B. (2004). *Una didáctica para hoy*. Madrid: ediciones Rialp,SA.

Casassus. (2005). Interacciones al interior del aula o condiciones estructurales de la escuela: su impacto en la desigualdad educativa. Santiago, Chile.

Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. Colombia.

Casassus, J. (s.f.). *Aprendizajes, emociones y clima de aula*.  
Obtenido de  
[www.uca.edu.ar/uca/common/.../files/Aprendizaje\\_emociones\\_y\\_clima\\_de\\_aula.pdf](http://www.uca.edu.ar/uca/common/.../files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula.pdf)

Castillo, S. (2008). Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*.

Castro, M. (2006). Actitudes y motivación en educación física escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*.

Cazden, C. (1990). *El discurso en el aula*. Barcelona: Piados.

Cherobim, M. (2004). Escuela, un espacio para aprender a ser feliz, La Ecología de Las Relaciones en la Construcción del Clima Escolar. *Tesis para optar el Grado Académico de Doctora en Pedagogía, Mención Desarrollo Profesional e Institucional para la Calidad Educativa*. Barcelona, España.

Chi, Pita, & Sánchez. (2011). *Fundamentos conceptuales y metodológicos para una enseñanza-aprendizaje desarrolladora de la disciplina Morfofisiología Humana*.

Obtenido de

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S086421412011000100002](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421412011000100002)

Chomsky, Noam y Piaget, Jean (1983). Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje. Traduc. del francés por Silvia Furió. Serie general Estudios y ensayos. Barcelona España. Edit. Crítica de Grijalbo, 456 págs.

Coll, C., Martín, E., Javier, O., Solé, I., & Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.

- Comellas, M. J. (2013). *El clima cotidiano en el aula. Contexto relacional de socialización*. España.
- Cornejo, R., & Redondo, J. (2001). *El clima escolar percibido por los estudiantes de enseñanza media*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/195/19501501.pdf>
- Cornejo, R., & Redondo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una investigación desde la importancia actual. *Scielo- estudios pedagogicos*, 155- 175.
- Creemers, B., & Reezig, G. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School effectiveness and School improvement*, 197-228.
- Creemers, B., & Reezig, G. (s.f.). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School effectiveness and School improvement*, 197-228.
- Cubero, C. m. (2004). La disciplina en el aula: reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-39.
- Duarte, J. (2003). AMBIENTES DE APRENDIZAJE. UNA APROXIMACION CONCEPTUAL. *Revista Electronica UACH*, 97-113.
- Durán, C., & Lara, M. (s.f.). *Antecedentes Históricos de la Psicología Social*. Obtenido de [http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos\\_hispanoamericanos\\_psicologia/volumen1\\_numero2/articulo\\_2.pdf](http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen1_numero2/articulo_2.pdf)
- F, M. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Colombia.
- Fernandez, I. (2004). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Narcea, Madrid.
- Franco, M. (2015). Reforma Educativa en Ecuador y su influencia en el clima organizacional de los centros escolares. *Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana*, 18-19.
- Fraser, B., Anderson, & Walberg, H. (1982). Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI). *Perth: Western Australian Institute of Technology*.

- Freire, P. (1993). ¿Extensión o comunicación? *Siglo XXI*, 77-78.
- García. (2009). *Las dimensiones afectivas de la docencia*. Obtenido de [www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf](http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf)
- García, A., Aguilera, M. P., & Muñoz, G. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula*. Obtenido de Evaluación de los aprendizajes en el aula : Evaluación de los aprendizajes en el aula
- Gonzales, M. (2005). *Revista Docencia Universitaria*, 1-19.
- González, O. (1996). *El enfoque histórico cultural como fundamento de una concepción pedagógica*. Colombia: Ed. El Poirá.
- Granja, C. (2013). Caracterización de la comunicación. *Artículo de investigación*, 69.
- Granja, C. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docentealumno. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 65-93.
- Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagògica. (1999). Actividades de educación emocional.  
En M. Á. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (págs. 330/27-330/59). Barcelona.
- Guerra, M. (2010). Didáctica General. *Innovación y Experiencias Educativas*.
- Gutiérrez, V. (2010). Batería de Instrumentos para la Evaluación del Clima Escolar en Escuelas Primarias. *INNEC*, 1.
- Hernandez, A. (s.f.). *Elementos metodológicos esenciales para todo docente en su proceso de Enseñanza Aprendizaje*. Obtenido de Monografías: <http://www.monografias.com/trabajos94/elementos-metodologicos-esenciales-todo-docente-sua-proceso-ensenanza-aprendizaje/elementos-metodologicos-esenciales-todo-docente-sua-proceso-ensenanza-aprendizaje.shtml>
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México: Mac-Graw Hill.
- Hoces, R. (2016). importancia del clima de aula . *cuentos infantiles para niños* .
- Homberg, F. (2003). *Motivación y liderazgo*. México: Diana.

- Humboldt, C. A. (2014). *CÓDIGO DE CONVIVENCIA*. Obtenido de [http://www.cahgye.edu.ec/ceibos/pdf/cah\\_codigodeconvivencia.pdf](http://www.cahgye.edu.ec/ceibos/pdf/cah_codigodeconvivencia.pdf)
- Intercultural, L. O. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: R.O. 2SP 417.
- Kaplun, M. (1987). *El comunicador popular*. Quito: CIESPAL.  
Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.  
(2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables es siete países latinoamericanos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Latorre, M., & Seco, C. (Abril de 2013). *estrategias y tecnicas metodologicas*. Obtenido de *estrategias y tecnicas metodologicas*: <http://www.umch.edu.pe/arch/hnomarino/metodo.pdf>
- Lewin, K. (11 de Junio de 2007). *La teoria del campo*. Obtenido de Kurt Lewin y la teoria del campo: <http://psicologia.laguia2000.com/general/kurt-lewin-y-la-teoria-del-campo>
- Lewin, M. (2004). *juego, fantasia:del mas alla al espacio transicional*. Alianza. Bs. As., 1968, pág. 14.
- LLECE/UNESCO. (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago, Chile: OREALC.
- Malajovich, A. (2008). *Recorridos didacticos en la educacion* . Argentina: Paidós.
- Marquez, J., Diaz, J., & Cazzato, S. (2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades Unica* , 126-148.
- Martinez, E., & Sanchez, S. (s.f.). El proceso de enseñanza - aprendizaje. Obtenido de El proceso de enseñanza - aprendizaje: <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0014procesoaprendizaje.htm>
- Matínez, M. (1996). Tesis doctoral. *La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Medina, A. (1989). *Didáctica e interacción en el aula*. Colombia: Cincel Kapeluz.
- Meza, C. (2005). *Clima de aula y rendimiento academico*. Obtenido de Clima de aula y rendimiento academico: <https://es.scribd.com/doc/151196317/Clima-de-Aula>

- Milicic, & Aron. (1999). *Climas sociales tóxicos y climas nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*. Obtenido de [http://www.buentrato.cl/pdf/est\\_inv/conviv/ce\\_aron2.pdf](http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_aron2.pdf)
- MINEDUC. (2012). *Clima de aula y condiciones para el aprendizaje*. Chile.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito.
- Mitchell, M. y. (2013). Examining classroom influences on student perception of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. . *Mitchell, M., y Bradshaw, C. (2013). Examining classroom influences on student perception of school climate: TJournal of School Psychology*, Mitchell, M., y Bradshaw, C. (2013). Examining classroom influences on student perception of school climate: The role 599610.
- MOOS. (1979). *Evaluating educational environments*. S. Francisco.
- Moos, R. (1979). *Evaluating Educational Environments*. California: Jossey- Bass Publishers.
- Moos, R., & Tricket. (1974). *Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES)*. Obtenido de Recuperado el 28 de 12 de 2011, de escala de Moos adaptado enviado por tutores INFORMACION 3
- Moos, R., & Tricket. (1974). *Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES)*. Obtenido de Recuperado el 28 de 12 de 2011, de escala de Moos adaptado enviado por tutores INFORMACION 3.
- Moos, R., Moos, B., & Trickett, E. (1984). *Manual de Escalas de Clima Social (FES, WEA, CIES, CES)*. Madrid: TEA Ediciones, S.A. Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Moreno, d. (14, (03),2011). clima social escolar en el aula y vinculo profesor alumno alcances, herramientas de evaluacion y programas de intervencion. *Revista Electronicade Psicologia Iztacala*, 70.
- Mortimore, P. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Londres.

- Muñoz. (2011). Clima del aula para favorecer aprendizajes. Perú.
- Muñoz, E. (22 de Diciembre de 2011). *Psicologi Social, una salida interdisciplinaria a su problema epistemologico*. Obtenido de Psicologi Social, una salida interdisciplinaria a su problema epistemologico.
- Murillo. (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica*. Obtenido de [www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/Rev.%20Ed.%20Inc.%20Vol3,2.pdf](http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/Rev.%20Ed.%20Inc.%20Vol3,2.pdf)
- Murillo, F. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar.  
*Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 1(1)*.
- Murillo, F. (2007). *Investigacion Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Colombia.
- Musitu, G., Moreno, D., Martínez, M. (s.f.). *La escuela como contexto socializador*. Obtenido de Universidad de Valencia: <http://www.uv.es/lisis/maria/climasocial.pdf>
- Niurka, C. (2010 ). Educar es comunicar. La comunjcion pedagogica. *Portales Medicos .com*, p.(1).
- Núñez, J. (2009). el clima escolar, clave para el aprendizaje. *Infocop online*.
- Núñez, J. C. (27 de Octubre de 2009). El clima escolar, clave para el aprendizaje. (I. Online, Entrevistador)
- Ojalvo, V., & otros. (1999). Comunicación educativa. *Universidad Autónoma J.M Saracho*. Tarija.
- Ortiz, E. (1996). *Concepciones teóricas y metodológicas sobre el aprendizaje*.
- Pérez, H., Maldonado, M., & Bustamente, F. (2010). El análisis organizacional como fundamento para la mejora de la escuela. *Revista Educare, 6*.
- Pérez, T. (2011). Clima escolar, factor clave en la educación de calidad. *Revista editoria del congreso por una educación de calidad, 68-80*.
- Prado, V., & Ramírez, L. (2009). *Reacción Emocional y Clima Social Escolar en Instituciones Educativas Públicas y Privadas*. Bogotá: Grupo de Investigación Escuela Sistema Complejo.

- Prieto, D. (2004). *La Comunicación en la Educación*. Buenos Aires: Stella.
- Quiroga. (2008). *lima de aula y prácticas docente en ajedrez escolar Inicial*. Obtenido de [www.ajedrezenlasescuelas.com/2008/octubre](http://www.ajedrezenlasescuelas.com/2008/octubre)
- Ramírez, J. (2011). Proyecto de Investigación Pedagógica. *Clima y comunicación en el aula para el aprendizaje*. Chile.
- Ramos, M. (2017). El clima social y las interacciones en el aula. *EDUCARNOS* , 01.
- Ramos, P., Bruno, J., & Abanacin, A. (18 de Junio de 2005). *UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA*. Obtenido de TEORIA DEL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL: <http://constructivismos.blogspot.com/>
- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J., & Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portuga*, 105-126.
- Rodríguez. (2001). *Clima de aula*. México: Astra Ediciones S.A.
- Rodríguez. (2004). *El clima escolar. Revista Digital Innovación e Investigación*. Obtenido de [https://www.csif.es/andalucia/modules/mod\\_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clim a.P DF](https://www.csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clim a.P DF)
- Rodríguez, I., Garcia, M., Padilla, O., Hernandez, M., & Julia, G. (2011). La comunicacion educativa entre estudiantes, docentes y tutores como elemento indispensable en la formacion de profesionales. su historicidad. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 1-1. Obtenido de La comunicacion educativa entre estudiantes, docentes y tutores como elemento indispensable en la formacion de profesionales. su historicidad.
- Rodríguez, N. P. (2007). Un modelo de comunicación en la educación a distancia. Una reflexión educomunicativa. *Innovacion Educativa* , 36-51.
- Rosales, F. (2010). LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA DE AULA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL CALLAO. Lima, Perú.
- Sainz, L. (1998). La comunicación en el proceso pedagógico: algunas reflexiones valorativas. *Cubana, Educ med*.

Sainz, L. (1998). La comunicación en el proceso pedagógico: algunas reflexiones valorativas.

*Scielo.*

Sainz, L. (1998). La comunicación en el proceso pedagógico: algunas reflexiones valorativas.

*Educación Médica Superior.*

Salas, R. (1992). El proceso de enseñanza-aprendizaje: su esencia / Teaching-learning process:

its essence . *Biblioteca Virtual en Salud - Pesquisas em bases de datos*,  
3-  
16.

Sánchez, A., Rivas, M., & Trianes, M. (2006). Eficacia de un programa de intervención, para la mejotra del clima escolar: algunos resulatdos.

*Revistra electronica de investigacion psicoeducativa*, 353-370.

Sánchez, I. (27 de Diciembre de 2009). *Clima escolar y resolucion de conflictos*. Obtenido de

Clima escolar y resolucion de conflictos:  
<https://inmasanchez.wordpress.com/2009/12/27/clima-escolar-y-resoluciondeconflictos/>

Sánchez, J. (2009). *Analisis del clima de aula en educacion fisica, un estudio de casos*.

Obtenido de Analisis del clima de aula en educacion fisica, un estudio de casos:  
<http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17677907.pdf>

Sánchez, J. (2009). Tesis doctoral. *Análisis del clima de aula en educación física. Un estudio de casos*. Málaga.

Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *scielo*.

Seijo, B., Iglesias, N., Henandez, M., & Hidalgo, C. (2010). Métodos y formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus potencialidades educativas. *Scielo*.

Serrano, J. y., & R.M. (2011). El constructivismo hoy, enfoques constructivistas en educacion . *Revista; electronica de investigacion educativa*, 13 (1).

Silvestre, M., & Rico, P. (2002). proceso de enseñanza aprendizaje y la formacion de valores.

*COMPENDIO DE PEDAGOGIA*, 69.

Slattry, R. (1996). *Pedagogia Integral un paradigma par la educacion catolica* .

India: John Swope, S.J.

Thomas, S. (2000). Valuing pupils' views in Scottish schools. *Educational Research and Evaluation*, 6(4), 281-316.

Torres, L., & Rodriguez, N. (2006). RENDIMIENTO ACADÉMICO Y CONTEXTO FAMILIAR EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. *RELACYC*, 255-270.

Treviño, E., Place, K., & Gemp, R. (2012). *PODEROSO FACTOR QUE EXPLICA EL APRENDIZAJE EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE*. Santiago: editorial santillana.

Vaello. (2006). *El clima de clase: problemas y soluciones*. Obtenido de [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepco3/spip/IMG/pdf/El\\_clima\\_de\\_cl](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepco3/spip/IMG/pdf/El_clima_de_cl)

Valle, A., & Cueva, L. F. (1998). Las estrategias de aprendizaje: Caracteristicas basicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista: Psicologica*, 53-68.

Valverde, M. (2009). LA COMUNICACIÓN PEDAGÓGICA: ELEMENTO TRANSFORMADOR DE LA PRÁCTICA. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-18.

Varga, J. A. (2009). Percepcion del clima social familiar y actitudes ante situaciones de agravio en la adolescencia tardia. *Revista de Psicologia y ciencias afines Interdisciplinaria* , 289316.

Vargas, I., Noguel, M., & Bauza, B. (2016). La comunicacion pedagogica y su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua española . *Revista Geographos*, 132146.

Vigotsky, L. (1978). Internalización de las funciones psicológicas superiores. En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (Primera edición. ed., pág. 87). Barcelona: Crítica.

Villa. (1992). El clima escolar en los centros de EGB de Vizcaya. *Clima organizativo y de aula*:

*teorías, modelos e instrumentos de medida*. Victoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Villar, & Villa. (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*.

Obtenido de [https://dspace.usc.es/bitstream/10347/13958/1/rep\\_1043.pdf](https://dspace.usc.es/bitstream/10347/13958/1/rep_1043.pdf)

Villasmil, S. (2004). Interacciones comunicativas entre profesores y alumnos el marco de la enseñanza. *Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 65-72.

Viñas, G. (2000). *La pedagogía liberadora*. Tarija: Universidad J. M. Saracho.

## **ANEXOS**

**Anexo 1. Cuestionario sociodemográfico para docentes (ad-hoc).**

**CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA PROFESORES**

**Código:**

Paralelo	Profesor

**1. INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA.** Marque una (x) y

responda lo solicitado, según sea el caso.

**Del  
centro**

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

**Del  
profesor**

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

**Anexo 2. Cuestionario sociodemográfico para estudiantes (ad-hoc).**

**CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA ESTUDIANTES**

Paralelo	Número de estudiante	

**INFORMACIÓN SOCIO DEMOGRÁFICA.** Marque una (x) y responda lo solicitado, según sea el caso.

<b>1.1 Nombre de la Institución:</b>									
<b>1.2 año de Educación</b>			<b>1.3 Sexo</b>				<b>1.4 Edad en años</b>		
7mo	3er								
grado	curso								
				1.Femenino					
				2.Masculino					
<b>1.5 Señala el tipo de familia (escoge una sola opción)</b>									
1. Nuclear ( si vives con tu madre, padre y o sin hermanos)									
2. Extensa ( si vives con uno o ambos padres y con abuelos o tíos o primos)									
3. Monoparental ( si vives solamente con uno de tus padres)									
<b>1.6 Señala el último nivel de estudios: (marcar solo una opción)</b>									
<b>a.</b>	1. Sin estudios		2. Primaria (Escuela)		3. Secundaria (Colegio)		4. Superior (Universidad)		
<b>Mamá</b>									
:									
<b>b.</b>	1. Sin estudios		2. Primaria (Escuela)		3. Secundaria (Colegio)		4. Superior (Universidad)		
<b>Papá:</b>									
<b>1.7 ¿Trabaja tu mamá?</b>	Si		No		<b>1.8 ¿Trabaja tu papá?</b>	Si		No	

**Anexo 3. Escala de clima social escolar CES para estudiantes de Moos y Trickett (1974). Adaptación española (1989).**

**CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL: ESCOLAR (CES)**

**“ESTUDIANTES” R. H. MOOS, B. S. MOOS Y E. J. TRICKETT.**

**INDICACIONES PARA CONTESTAR EL CUESTIONARIO**

- A continuación, encontrará preguntas que se refieren a actividades que realizan los estudiantes y el profesor de esta aula.
- Después de leer cada una, decida si es verdadera o falsa.
- En el espacio en blanco escriba V si es (Verdadera o casi siempre verdadera) y F si es (Falsa o casi siempre falsa) en cada una de las siguientes preguntas.

<b>CUESTIONARIO</b>		<b>Rpta.</b>
1	Los estudiantes, ponen mucho interés en lo que hacen en esta aula	
2	En esta aula, los estudiantes llegan a conocerse realmente bien entre unos y otros.	
3	El profesor, dedica muy poco tiempo a hablar con los estudiantes	
4	Casi todo el tiempo, se dedica a explicar la clase del día	
5	En esta aula, los estudiantes nunca se sienten presionados para competir entre compañeros	
6	En esta aula, todo está muy bien ordenado.	
7	En esta aula, hay reglas claras que los estudiantes tienen que cumplir	
8	En esta aula, hay pocas reglas que cumplir.	
9	En esta aula, siempre escuchas nuevas ideas	
10	Los estudiantes de esta aula “están en las nubes”	
11	Los estudiantes de esta aula, nunca se interesan por conocer a sus compañeros	
12	El profesor, se preocupa por cada uno de los estudiantes	
13	Se espera que los estudiantes hagan sus tareas escolares, solamente en el aula	
14	Los estudiantes de esta aula, se esfuerzan mucho por obtener las mejores calificaciones	
15	En esta aula, los estudiantes casi siempre están en silencio	
16	En esta aula, parece que las reglas cambian mucho	
17	Si un estudiante, no cumple una regla dentro de la clase, es castigado	

18	En esta aula, los estudiantes hacen diferentes tareas cada día	
19	Siempre, los estudiantes quieren que se acabe pronto la clase	
20	En esta aula, se hacen muchas amistades	
21	El profesor, parece más un amigo que una autoridad	
22	En esta aula, dedicamos más tiempo a otras actividades que a temas relacionados con: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, estudios sociales, etc.	
23	Hay estudiantes, que siempre quieren ser los primeros en dar las respuestas a las preguntas del profesor	
24	Los estudiantes de esta aula, pasan mucho tiempo jugando	
25	El profesor, explica lo que le ocurrirá a los estudiantes si no cumplen las reglas de aula	
26	Por lo general, el profesor, no es muy estricto	
27	En esta aula, nunca se trabaja de manera distinta a la que se acostumbra todos los días	
28	En esta aula, la mayoría de estudiantes ponen realmente atención a lo que dice el profesor	
29	En esta aula, fácilmente se hacen grupos de estudiantes para realizar proyectos o tareas	
30	El profesor les ayuda demasiado en la tareas que hacen en el aula	
31	En esta aula, es muy importante haber realizado un cierto número de tareas	
32	En esta aula, los estudiantes nunca compiten con sus compañeros	
33	Por lo general, en ésta aula se forma un gran alboroto	
34	El profesor, explica cuáles son las reglas del aula	
35	Los estudiantes, pueden “tener problemas” con el profesor por charlar mucho	
36	Al profesor, le agrada que los estudiantes, hagan trabajos originales y creativos	
37	Muy pocos estudiantes, participan de las actividades en ésta aula	
38	En esta aula, a los estudiantes les agrada colaborar en las actividades	
39	A veces, el profesor hace quedar mal a los estudiantes cuando no saben la respuesta correcta	
40	En esta aula los estudiantes trabajan pocas veces	
41	En esta aula, te bajan las calificaciones sino entregas los deberes	

42	El profesor, rara vez tiene que decir a los estudiantes que se sienten en sus puestos	
43	El profesor, trata hacer cumplir las reglas establecidas en esta aula	
44	En esta aula, los estudiantes raras veces cumplen las reglas	
45	Los estudiantes, muy pocas veces pueden decir que actividades hacer en el tiempo de clase	
46	Muchos estudiantes, se distraen en clase haciendo dibujos, garabatos o tirándose papeles	
47	A los estudiantes, les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes	
48	El profesor, habla a los estudiantes como si se tratara de niños pequeños	
49	Generalmente, en esta aula hacemos lo que queremos	
50	En esta aula, las notas no son muy importantes	
51	Diariamente, el profesor tiene que pedir que no se alboroten tanto los estudiantes	
52	Los estudiantes, podrán aprender más, según cómo actúe el profesor en ese día	
53	Los estudiantes, pueden tener problemas si no están en su puesto al comenzar la clase	
54	El profesor, propone trabajos nuevos para que los hagan los estudiantes	
55	A veces, Los trabajos hechos en clase por los estudiantes son presentados a sus compañeros	
56	En esta aula, ¿los estudiantes rara vez tienen la oportunidad de conocerse unos a otros?	
57	El profesor, ¿siempre acepta hablar de otro tema que se propone en clase?	
58	Si un estudiante falta a clases un par de días, tiene que igualarse	
59	A los estudiantes de esta aula, nada les importa saber las notas de sus compañeros	
60	Los trabajos que pide el profesor, están claros y cada estudiante sabe lo que tiene que hacer	
61	Hay reglas claras para hacer las tareas en clase	
62	En esta aula, castigan más fácilmente que en otras	
63	En esta aula, se espera que los estudiantes, al realizar sus tareas, respeten las reglas establecidas	
64	En esta aula los estudiantes parecen estar medio dormidos	

65	En esta aula, se tarda mucho tiempo en conocer los nombres de los compañeros	
66	Al profesor, le gusta saber lo que los estudiantes quieren aprender	
67	A menudo, el profesor dedica tiempo de su clase para hablar sobre otras cosas que no sean las materias	
68	Los estudiantes, deben estudiar bastante para tener buenas calificaciones	
69	En esta aula rara vez se inicia la clase puntualmente	
70	El profesor explica al inicio del año las reglas de lo que se puede hacer o no hacer en el aula	
71	El profesor, soporta mucho a los estudiantes	
72	En esta aula, los estudiantes pueden elegir el puesto en donde sentarse	
73	A veces, los estudiantes hacen trabajos fuera de clase por su propia cuenta	
74	Hay algunos estudiantes que nunca se sienten bien en esta aula	
75	El profesor, desconfía de los estudiantes	
76	Esta aula, parece más una fiesta que un lugar para aprender algo	
77	A veces, en esta aula se hace grupos para concursar en tareas unos con otros	
78	En esta aula, las actividades son claras	
79	Los estudiantes siempre están inseguros de las reglas de clase	
80	El profesor, obliga abandonar el aula a los estudiantes que se porta mal	
81	En esta aula, los estudiantes hacen casi todos los días el mismo tipo de actividades y tareas	
82	A los estudiantes, realmente siempre les agrada esta aula	
83	Algunos estudiantes, no se llevan bien con sus compañeros en el aula	
84	En esta aula, los estudiantes deben tener cuidado con lo que dicen	
85	El profesor, sigue el tema de clase y no se desvía de él hablando de otras cosas	
86	Generalmente, los estudiantes pasan el año aunque no estudien mucho	
87	Los estudiantes, nunca interrumpen al profesor en clase	
88	El profesor, se “porta” siempre igual con los que no respetan las reglas	
89	Todos los estudiantes cumplen las reglas que exige el profesor	
90	En esta aula, se permite que los estudiantes realicen cosas nuevas	

**Gracias por tu colaboración**

**Anexo 4. Escala de clima social escolar CES para docentes de Moos y Trickett (1974).**

**Adaptación española (1989).**

**CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL: ESCOLAR (CES)**

**“PROFESORES” R. H. MOOS, B. S. MOOS Y E. J. TRICKETT.**

**INDICACIONES PARA CONTESTAR EL CUESTIONARIO**

- A continuación, encontrará preguntas que se refieren a actividades que realizan los estudiantes y el profesor de esta aula.
- Después de leer cada una, decida si es verdadera o falsa.
- En el espacio en blanco escriba V si es (Verdadera o casi siempre verdadera) y F si es (Falsa o casi siempre falsa) en cada una de las siguientes preguntas.

<b>CUESTIONARIO</b>		<b>Rta.</b>
1	Los estudiantes, ponen mucho interés en lo que hacen en esta aula	
2	En esta aula, los estudiantes llegan a conocerse realmente bien entre unos y otros.	
3	El profesor, dedica muy poco tiempo a hablar con los estudiantes	
4	Casi todo el tiempo, se dedica a explicar la clase del día	
5	En esta aula, los estudiantes nunca se sienten presionados para competir entre compañeros	
6	En esta aula, todo está muy bien ordenado.	
7	En esta aula, hay reglas claras que los estudiantes tienen que cumplir	
8	En esta aula, hay pocas reglas que cumplir.	
9	En esta aula, siempre escuchas nuevas ideas	
10	Los estudiantes de esta aula “están en las nubes”	
11	Los estudiantes de esta aula, nunca se interesan por conocer a sus compañeros	
12	El profesor, se preocupa por cada uno de los estudiantes	
13	Se espera que los estudiantes hagan sus tareas escolares, solamente en el aula	

14	Los estudiantes de esta aula, se esfuerzan mucho por obtener las mejores calificaciones	
15	En esta aula, los estudiantes casi siempre están en silencio	
16	En esta aula, parece que las reglas cambian mucho	
17	Si un estudiante, no cumple una regla dentro de la clase, es castigado	
18	En esta aula, los estudiantes hacen diferentes tareas cada día	
19	Siempre, los estudiantes quieren que se acabe pronto la clase	
20	En esta aula, se hacen muchas amistades	
21	El profesor, parece más un amigo que una autoridad	
22	En esta aula, dedicamos más tiempo a otras actividades que a temas relacionados con: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, estudios sociales, etc.	
23	Hay estudiantes, que siempre quieren ser los primeros en dar las respuestas a las preguntas del profesor	
24	Los estudiantes de esta aula, pasan mucho tiempo jugando	
25	El profesor, explica lo que le ocurrirá a los estudiantes si no cumplen las reglas de aula	
26	Por lo general, el profesor, no es muy estricto	
27	En esta aula, nunca se trabaja de manera distinta a la que se acostumbra todos los días	
28	En esta aula, la mayoría de estudiantes ponen realmente atención a lo que dice el profesor	
29	En esta aula, fácilmente se hacen grupos de estudiantes para realizar proyectos o tareas	
30	El profesor les ayuda demasiado en la tareas que hacen en el aula	
31	En esta aula, es muy importante haber realizado un cierto número de tareas	
32	En esta aula, los estudiantes nunca compiten con sus compañeros	
33	Por lo general, en ésta aula se forma un gran alboroto	
34	El profesor, explica cuáles son las reglas del aula	
35	Los estudiantes, pueden “tener problemas” con el profesor por charlar mucho	
36	Al profesor, le agrada que los estudiantes, hagan trabajos originales y creativos	
37	Muy pocos estudiantes, participan de las actividades en ésta aula	

38	En esta aula, a los estudiantes les agrada colaborar en las actividades	
39	A veces, el profesor hace quedar mal a los estudiantes cuando no saben la respuesta correcta	
40	En esta aula los estudiantes trabajan pocas veces	

41	En esta aula, te bajan las calificaciones sino entregas los deberes	
42	El profesor, rara vez tiene que decir a los estudiantes que se sienten en sus puestos	
43	El profesor, trata hacer cumplir las reglas establecidas en esta aula	
44	En esta aula, los estudiantes raras veces cumplen las reglas	
45	Los estudiantes, muy pocas veces pueden decir que actividades hacer en el tiempo de clase	
46	Muchos estudiantes, se distraen en clase haciendo dibujos, garabatos o tirándose papeles	
47	A los estudiantes, les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes	
48	El profesor, habla a los estudiantes como si se tratara de niños pequeños	
49	Generalmente, en esta aula hacemos lo que queremos	
50	En esta aula, las notas no son muy importantes	
51	Diariamente, el profesor tiene que pedir que no se alboroten tanto los estudiantes	
52	Los estudiantes, podrán aprender más, según cómo actúe el profesor en ese día	
53	Los estudiantes, pueden tener problemas si no están en su puesto al comenzar la clase	
54	El profesor, propone trabajos nuevos para que los hagan los estudiantes	
55	A veces, Los trabajos hechos en clase por los estudiantes son presentados a sus compañeros	
56	En esta aula, ¿los estudiantes rara vez tienen la oportunidad de conocerse unos a otros?	
57	El profesor, ¿siempre acepta hablar de otro tema que se propone en clase?	
58	Si un estudiante falta a clases un par de días, tiene que igualarse	
59	A los estudiantes de esta aula, nada les importa saber las notas de sus compañeros	

60	Los trabajos que pide el profesor, están claros y cada estudiante sabe lo que tiene que hacer	
61	Hay reglas claras para hacer las tareas en clase	
62	En esta aula, castigan más fácilmente que en otras	
63	En esta aula, se espera que los estudiantes, al realizar sus tareas, respeten las reglas establecidas	
64	En esta aula los estudiantes parecen estar medio dormidos	
65	En esta aula, se tarda mucho tiempo en conocer los nombres de los compañeros	
66	Al profesor, le gusta saber lo que los estudiantes quieren aprender	
67	A menudo, el profesor dedica tiempo de su clase para hablar sobre otras cosas que no sean las materias	
68	Los estudiantes, deben estudiar bastante para tener buenas calificaciones	
69	En esta aula rara vez se inicia la clase puntualmente	
70	El profesor explica al inicio del año las reglas de lo que se puede hacer o no hacer en el aula	
71	El profesor, soporta mucho a los estudiantes	
72	En esta aula, los estudiantes pueden elegir el puesto en donde sentarse	
73	A veces, Los estudiantes hacen trabajos fuera de clase por su propia cuenta	
74	Hay algunos estudiantes que nunca se sienten bien en esta aula	
75	El profesor, desconfía de los estudiantes	
76	Esta aula, parece más una fiesta que un lugar para aprender algo	
77	A veces, en esta aula se hace grupos para concursar en tareas unos con otros	
78	En esta aula, las actividades son claras	
79	Los estudiantes siempre están inseguros de las reglas de clase	
80	El profesor, obliga abandonar el aula a los estudiantes que se porta mal	
81	En esta aula, los estudiantes hacen casi todos los días el mismo tipo de actividades y tareas	
82	A los estudiantes, realmente siempre les agrada esta aula	
83	Algunos estudiantes, no se llevan bien con sus compañeros en el aula	
84	En esta aula, los estudiantes deben tener cuidado con lo que dicen	
85	El profesor, sigue el tema de clase y no se desvía de él hablando de otras cosas	
86	Generalmente, los estudiantes pasan el año aunque no estudien mucho	

87	Los estudiantes, nunca interrumpen al profesor en clase	
88	El profesor, se “porta” siempre igual con los que no respetan las reglas	
89	Todos los estudiantes cumplen las reglas que exige el profesor	
90	En esta aula, se permite que los estudiantes realicen cosas nuevas	

**Gracias por su colaboración**

### **Anexo 5. Solicitud dirigida al rector de la institución educativa**

	UTPL UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
--	---

Loja, octubre del 2016

Señora

Magíster Sandra Hurtado Martínez,

**DIRECTORA DEL CENTRO EDUCATIVO**

Zoila Alvarado de  
 Jaramillo, En su  
 despacho.

De mi consideración:

La Universidad Técnica Particular de Loja, consciente del papel fundamental que tiene la investigación en el desarrollo integral del país, auspicia y promueve la tarea de indagar sobre la realidad socioeducativa del Ecuador; en esta oportunidad propone desarrollar una “Propuesta de intervención para mejorar el clima de aula”, estudio que se realizará en el centro educativo que usted dirige.

Esta información pretende recoger datos que permitan conocer las relaciones entre profesorestudiantes y la estructura organizativa de la clase, como elementos de medida y descripción del ambiente en el que se produce el proceso educativo. Y, desde esta valoración se conocer y mejorar el clima social de aula, a través de una propuesta de intervención.

Desde esta perspectiva, requerimos su colaboración y solicitamos autorizar a la **Licenciada MARÍA DANIELA SUÁREZ ROMERO**, maestrante del postgrado de Pedagogía el ingreso al centro educativo que usted preside, para realizar la investigación. Los maestrantes están capacitados para efectuar esta actividad con la seriedad y validez que garantiza la investigación científica.

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

*Atentamente,*



Mgta Margoth Hiate Sola  
**COORDINADORA DE TIT  
PROGRAMA DE MAESTRÍA**



**TITULACIÓN DE**

**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**