



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

TITULACIÓN DE LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

“Tipos de aula y ambiente social en el proceso de aprendizaje, en el nivel de educación básica. Estudio realizado en la Escuela Fiscal Mixta “Simón Bolívar” y el Colegio Nacional Técnico Agropecuario “26 de febrero”, de la ciudad de Paute, provincia el Azuay, en el año lectivo 2011- 2012”.

Trabajo de fin de titulación

AUTORA:

Rojas Román, Lourdes Catalina

MENCIÓN:

Educación Infantil

DIRECTORA :

Cevallos Carrión, Purificación Esterfilia.

Centro Universitario Paute

2012

CERTIFICACIÓN

Doctora.

Purificación Esterfilia Cevallos Carrión.

DIRECTORA DEL TRABAJO DE FIN CARRERA

CERTIFICA

Que el presente trabajo denominado **“Tipos de aula y ambiente social en el proceso de aprendizaje, en el nivel de educación básica. Estudio realizado en la Escuela Fiscal Mixta “Simón Bolívar” y el Colegio Nacional Agropecuario “26 de febrero”, de la ciudad de Paute, provincia del Azuay, en el año lectivo 2011- 2012”**, realizado por la profesional en formación: Rojas Román Lourdes Catalina; cumple con los requisitos establecidos en las normas generales para la Graduación en la Universidad Técnica Particular de Loja, tanto en el aspecto de forma como de contenido, por lo cual me permito autorizar su presentación para los fines pertinentes.

Loja, agosto del 2012

F _____

CESIÓN DE DERECHOS

“Yo, Lourdes Catalina Rojas Román, declaro ser autora del presente trabajo y eximio expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales.

Adicionalmente declaro conocer y aceptar la disposición del Art. 67 del Estatuto Orgánico de la Universidad Técnica Particular de Loja que en su parte pertinente textualmente dice: “Forman parte del patrimonio de la Universidad la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos o técnicos y tesis de grados que se realicen a través, o con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad”

Lourdes Catalina Rojas Román
0102252921

AUTORÍA

Las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo de fin de carrera, son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Lourdes Catalina Rojas Román

0102252921

Dedicatoria

Dedico este trabajo investigativo, a cada uno de mis educandos, por quienes he buscado nuevos horizontes que me permitan cumplir con las exigencias que demanda la educación actual.

Agradecimiento

Agradezco a Dios por la vida y por ser la luz de mi camino; quién me ha guiado para llegar a la feliz culminación de mis estudios.

A mis padres por su apoyo incondicional y a todas las personas que han hecho posible el cumplimiento de esta meta.

INDICE DE CONTENIDOS

Portada.....	i
Certificación.....	ii
Acta de cesión de derechos.....	iii
Autoría.....	iv
Dedicatoria.....	v
Agradecimiento.....	vi
Índice.....	vii
1. RESUMEN	1
2. INTRODUCCIÓN	2
3. 1: LA ESCUELA EN EL ECUADOR	5
3. MARCO TEÓRICO	5
3.1.1. Elementos claves	5
3.1.2. Factores de eficacia y calidad educativa	6
3.1.3. Factores socio-ambientales e interpersonales en el centro escolar.	9
3.1.4. Estándares de Calidad Educativa	16
3.1.5. Planificación y ejecución de la convivencia en el aula.	23
3.2. CLIMA SOCIAL	29
3.2.1. Clima social escolar: concepto, e importancia:	29
3.2.2. Factores de influencia en el clima social escolar.	32
3.2.3. Clima social de aula: concepto	38
3.2.4. Características del clima social del aula.	41
3.2.4.1. Implicación.	41
3.2.4.2. Afiliación	41
3.2.4.3. Ayuda	42
3.2.4.4. Tareas	42
3.2.4.5. Competitividad	42
3.2.4.6. Estabilidad	42
3.2.4.7. Organización	43
3.2.4.9. Control	43
3.2.4.10. Innovación	44
3.2.4.11. Cooperación	44
3.3 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, TIPOS Y CLIMA DEL AULA	47
3.3.1. Aulas orientadas a la relación estructurada.	47
3.3.2. Aulas orientadas a una competitividad desmesurada.	49

3.3.3. Aulas orientadas a la organización y estabilidad.	49
3.3.4. Aulas orientadas a la innovación.	49
3.3.5. Aulas orientadas a la cooperación.	49
3.3.6. Relación entre la práctica pedagógica y el clima de aula	53
3.3.7. Prácticas didáctico-pedagógicas que mejoran la convivencia y el clima social del aula	53
4. METODOLOGÍA	56
4.1. Contexto.	56
4.2. Diseño de la investigación.	57
4.3. Participantes de la investigación.	58
4.4. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación.	62
4.4.1. Métodos	62
4.4.2. Técnicas.	63
4.4.3. Instrumentos	63
4.5 Recursos	64
4.5.2 Institucionales	64
4.5.4 Económicos	65
4.6. Procedimiento.	65
5. INTERPRETACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.	67
5.1. Características del clima del aula desde el criterio de estudiantes y profesores del cuarto año de educación básica.	67
5.2 Características del clima social del aula desde el criterio de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica....	69
5.3 Características del clima social del aula desde el criterio de estudiantes y profesores del décimo año de educación básica.	71
5.4 Tipos de aula que se distinguen tomando en cuenta las actividades y estrategias didáctico-pedagógicas, desde el criterio de estudiantes y profesores de 4to, 7mo y 10mo año de educación básica	74
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	77
6.1 Conclusiones	77
6.2 Recomendaciones	78
7. EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN.	80
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
9. ANEXOS.	97

1. RESUMEN

La tesis que presento es parte del Programa Nacional de Investigación de la Universidad Técnica Particular de Loja. UTPL en torno a *“Tipos de aula y ambiente social en el proceso de aprendizaje en el nivel de educación básica”*.

La investigación se desarrolla en la Escuela “Simón Bolívar” y el Colegio “26 de Febrero” del cantón Paute, provincia del Azuay, con una muestra de 123 estudiantes y 3 docentes del 4^a, 7^a y 10^a de EGB.

Propone el análisis de los factores y componentes del Clima Social Escolar. Con la utilización de la Escala “C.E.S”, de Moos y Trickett.

El proceso de investigación determinó que la relación entre docentes y estudiantes en la escuela tiende a ser más estructurada y vertical, mientras que en el colegio hay una tendencia a la competencia desmesurada.

De manera general se hace evidente niveles de ruptura y dispersión de los resultados de las sub escalas en: control, implicación, afiliación, tareas y claridad, el nivel de incongruencia de resultados entre docentes y estudiantes se explica por la configuración de un clima escolar vertical y tradicional.

2. INTRODUCCIÓN

El Ecuador, en los últimos cinco años, ha iniciado un proceso de cambio y transformación del escenario educativo en todos sus niveles, en nuestro caso, el proceso de Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica ha significado el replanteamiento de paradigmas y enfoques que la sustentaban.

La gestión del proceso y aprendizaje y convivencia han tomado un fuerte impulso, con mucho acierto, el Programa Nacional de Investigación de la UTPL aborda precisamente la comprensión profunda y argumentativa del “Clima Social Escolar” punto de partida de nuestra investigación.

Para ello se ha focalizado el trabajo de investigación en la Escuela Fiscal Mixta “Simón Bolívar” y el Colegio Nacional Técnico Agropecuario “26 de Febrero” del cantón Paute, provincia del Azuay.

El clima social escolar se valora por la calidad de las relaciones entre sus miembros y los sentimientos de aceptación y de rechazo de los demás. Un buen clima escolar induce a una convivencia más fácil y permite abordar los conflictos en mejores condiciones. Es un factor que incide en la calidad de la enseñanza que imparte. Centrándonos más en las características de los miembros de las organizaciones educativas, hemos de considerar también la influencia de los distintos tipos de liderazgo en el clima del centro. Muchos son los desafíos y cambios vividos por los centros educativos en tiempos de la Actualización y Fortalecimiento Curricular.

La investigación que desarrollamos busca analizar los factores y componentes del clima social en el espacio escolar, promueve la comprensión de la calidad de las interacciones docente – estudiantes en cuanto al desarrollo de acciones socio – educativas y afectivas que nos permiten tener “una mirada” de aquellos micro – contextos que tiene cada aula de clase.

Ahondamos en la comprensión y explicación de aquellos elementos de los que se compone el clima social escolar (según sub escalas de Moos), el grado de afiliación, implicación, tareas, ayuda, organización, claridad, control, innovación y cooperación desde los distintos marcos interpretativos de los docentes y estudiantes; para ello se cruzan los resultados alcanzados para analizar el grado de consistencia y dispersión de

los puntajes alcanzados. La adaptación ecuatoriana de la Escala "CES" posibilitó y garantizó la viabilidad del trabajo investigativo.

La investigación es inédita en las instituciones educativas seleccionadas, sus autoridades valoran el esfuerzo de la UTPL en desarrollar esta propuesta que sin duda servirá para mejorar los niveles de desempeño institucional.

En un primer momento desarrollamos un acercamiento al concepto de "La Escuela" historia, factores constituyentes y la forma en la que se concretan parámetros de calidad (muy importantes en el contexto de la evaluación de la calidad del sistema educativo ecuatoriano).

En un segundo momento analizamos la importancia de la convivencia y clima escolar a través de análisis de los aportes de varios autores para lograr llegar a los planteamientos de R.H. Moss base de esta investigación.

Finalmente se presentan los resultados obtenidos en con la aplicación de la Escala "CES" de R.H. Moos y analizamos la distinta percepción del clima escolar entre estudiantes y docentes en cada año de básica estudiado y por último analizamos los tipos de aula que generan estas inter relaciones.

Aquello nos da pistas para analizar el tipo de aula que construyen precisamente esas relaciones: desde aulas orientadas a una relación estructurada, competitividad desmesurada, orientadas a la organización y estabilidad, innovación y a la cooperación.

En el caso de la Escuela "Simón Bolívar" los resultados nos indican que sus aulas están orientadas hacia una relación estructurada con altos índices de cooperación y afiliación, mientras que en el Colegio "26 de Febrero" la situación varía hacia aulas orientadas hacia la competitividad desmesurada y a pesar de aquello presentan igual niveles altos de desempeño en cuanto a innovación.

Desde el punto de vista de los docentes de la escuela hay una fuerte implicación y afiliación aunque admiten problemas en cuanto al control y tareas, en el caso del colegio se configura una situación muy conflictiva, los maestros admiten que han perdido el control del grupo y se sienten muy poco implicados en el proceso.

En cuanto al logro de los objetivos de investigación realizamos las siguientes apreciaciones:

Se conoció que en el clima de aula en el cuarto año de educación básica, existe un buen nivel de cooperación, innovación, ayuda, dando a conocer que existe un grupo dispuesto a trabajar colectivamente para lograr un mejor rendimiento en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a los docentes existe un buen nivel de implicación, afiliación, organización dando a conocer que se encuentran comprometidos en su labor docente.

En el séptimo año de básica con relación a los estudiantes se puede ver que existe un buen nivel de afiliación, implicación, organización, cooperación, demostrando así ser un grupo que trabaja en equipo, y que se sienten inmersos en el cumplimiento de sus tareas diarias.

Los maestros de séptimo año de básica mantienen un alto nivel de implicación y afiliación, innovación y competitividad, lo cual demuestra el grado de conciencia, valoración y compromiso con su labor diaria logrando así desarrollar un aprendizaje significativo y funcional en sus estudiantes.

Con relación a los estudiantes de decimo año de básica, se puede observar que existe cooperación, afiliación y ayuda, pero dentro de sus grupos de referencia, no existe una relación integral con todo el grupo.

El docente no se siente implicado en el trabajo y desarrolla baja afiliación lo que nos habla de un proceso académico vertical y desvinculado de los intereses y necesidades de los estudiantes.

Tanto docentes como estudiantes tienen un buen nivel de innovación, demostrando así por adquirir nuevos conocimientos que le serán de ayuda en su trabajo y formación diaria.

Esperamos que esta investigación sea el punto de partida para más desarrollo en torno al "Clima Social Escolar" y sobre todo una pequeña contribución a mejorar la calidad de sistema educativo del Ecuador.

El "Clima Social Escolar" es la piedra angular del proceso de gestión del aprendizaje y convivencia escolar, es por eso que se plantea un proceso de intervención en la escuela "Simón Bolívar" para mejorar el clima social escolar a partir de los resultados de la investigación.

3. MARCO TEÓRICO

3.1: LA ESCUELA EN EL ECUADOR

"Si el sistema educativo trata injustamente a algunos de sus alumnos, no son éstos los únicos que lo padecen. La calidad de la educación de todos los demás se degrada [...]. Una educación que privilegia a un niño sobre otro está dando al primero una educación corrupta, a la vez que le favorece social o económicamente"

(Conell)

3.1.1. Elementos claves

La Escuela como institución surge en el seno de la Revolución Industrial y pasa de ser un espacio de inducción laboral a un entorno de formación, desde una connotación productivo – laboral a un espacio de formación humana.

La Escuela es el espacio – medio en donde se reproduce el entorno social, sus roles, saberes y poderes, sus valores, ideología y las construcciones y deformaciones sociales además.

Para nadie es un secreto que la Escuela está pasando por uno de sus peores momentos. El “tercer mundo” reporta una crisis de su aparato escolar desde hace ya algunas décadas. Los diagnósticos no se han hecho esperar, y han surgido las más variadas respuestas a tal acontecimiento.

Sin lugar a dudas, muchos son los factores que intervienen en la crisis del aparato escolar, como intervienen en la crisis de cualquier otro sistema. Ningún sistema, por simple que sea, entra en crisis por un único factor. Incluso los factores que hacen fuerte a un sistema, son responsables también de la crisis de dicho sistema, sencillamente porque están presentes en el sistema.

Pienso, además, que no es el aparato escolar el único sistema que está en crisis en el mundo occidental. El aparato escolar es fruto de la sociedad en que vivimos y es productor, a su vez, de sociedad. Es reflejo y es reflector del sistema socio-cultural.

La escuela es concebida de diversas maneras y cada una define estilos diferentes de

interacción. (PERGOLIS, 2005) la concibe como un mediador fundamental de la cultura urbana.

De esta manera los ambientes educativos pueden ser vistos como contenido, como proyecto o como construcción y fundamentalmente deben responder a una escuela donde predomina la complejidad; en donde cada institución educativa es reconocida desde sus particularidades. Sin embargo, estas complejas consideraciones declinan frente al carácter disciplinario y de control social que ha moldeado a la escuela y que todavía conserva.

Es posible pensar la escuela en coherencia con una concepción de educación como un sistema abierto, en la medida en que se supone que su estructura y funcionamiento se realiza en un intercambio permanente con su contexto. Las interacciones permanentes y sustanciales implican que el afuera no sea algo ajeno o desconectado de ella y de los procesos que le son propios. Desde esta perspectiva hablar de ambiente educativo escolar es concebir no una sumatoria de partes llamadas sectores, escenarios, actores, sino propender su funcionamiento sistémico, integrado y abierto.

La escuela es después de la familia y aún de otros espacios de formación de actitudes y valores, el espacio determinante en la formación individual. Es por ello por lo que puede ser definitivo pensar una escuela del sujeto cuyos ambientes educativos apunten a la formación humana y contemporánea de individuos, alumnos y maestros conscientes de su lugar en la sociedad. Pensar en una escuela cuyos ambientes educativos tomen en consideración las interacciones entre sujetos vistos como totalidades, esto es que vaya más allá de lo cognoscitivo y que se consideren los sentimientos y deseos en relación con el saber, que vaya más allá de las respuestas correctas y tome en cuenta los errores, que en vez de propiciar la farsa y la obediencia propicie la sinceridad y la rectitud y los deseos de los sujetos.

3.1.2. Factores de eficacia y calidad educativa

La reflexión teórica sobre calidad educativa es muy extensa y, evidentemente, responde a las peculiaridades de cada sistema educativo y a sus concepciones ideológicas; mucho se ha discutido sobre cómo mejorar la calidad de la educación, sin embargo, al no contar con una definición clara de este concepto se sigue promoviendo el debate por la calidad educativa

En nuestro país es muy reciente el proceso de discusión y más aún de la concepción de la educación como un derecho y el Estado como su garante.

Los factores de calidad en educación

Se pueden dar muchas definiciones de calidad, todo depende de la perspectiva desde la que se analiza el concepto, pero siempre acabaremos señalando un conjunto de factores que la caracterizan y que fácilmente tenderemos a multiplicar de manera amplia. Al hacer estas definiciones “factoriales” de la calidad habitualmente ponemos el énfasis en los resultados, pero la calidad educativa también se identifica con los factores que son causales. El número de titulados de un nivel educativo podría ser un ejemplo de factores de resultados mientras que la formación del profesorado sería un típico ejemplo de los factores causales.

Así, pues, factores indicativos de la calidad educativa pueden ser tanto variables independientes como dependientes o, si se prefiere, tanto *inputs* como *outputs* del sistema. No obstante, existen factores que pueden ser considerados a la vez causa y efecto. **Por ejemplo, cuando nos referimos a la participación de los padres en los centros educativos tanto podemos considerar que se trata de un factor que incide beneficiosamente sobre la calidad de la educación escolar como concebirla como la resultante de una educación escolar de calidad, la cual persigue como meta la implicación de los padres en el proceso.**

Lo que hasta aquí se han denominado “factores” del sistema educativo son conocidos como *indicadores* en la terminología internacional. Un indicador se puede definir como: “un elemento informativo de carácter cuantitativo, sobre algún componente o atributo de una realidad, orientado a servir de fundamento para elaborar juicios sobre ella” (PÉREZ IRIARTE, 2008). Podemos afirmar que nos hallamos en plena euforia de la identificación y medida de los indicadores, como consecuencia de la fuerte corriente internacional de evaluación de los sistemas educativos y las consiguientes comparaciones de resultados entre territorios, estados, sectores, etc., y también del desarrollo de la evaluación de las instituciones educativas. Los principales organismos internacionales de educación se preocupan por el tema y los gobiernos están pendientes de los resultados que se publican, porque pueden ser usados como referendo de una política o como crítica de la misma, según el nivel de satisfacción que permitan.

En estudios realizados por (SHMELKES, 1994) se parte de la premisa de que el mero incremento en la eficiencia terminal no representa mejoras en la calidad de la

educación. En otras palabras, los estudiantes acreditan el año, pero no los conocimientos. Plantean que la escuela se moviliza hacia la calidad mediante la corresponsabilidad de directores y maestros cuando éstos tienen metas y una visión compartidas y cuando participan en el análisis de resultados.

Por otra parte, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, de las Naciones Unidas reconoce que a partir de la declaración de Dakar los países de la región han realizado esfuerzos muy significativos en torno a la obligatoriedad y cobertura de la educación, así como en desarrollo curricular y formación docente, sin embargo, también existe una serie de dificultades que inciden aún en los resultados de aprendizaje y la calidad educativa.

Con estos pocos antecedentes se puede constatar cómo la calidad educativa se define a partir del contexto y de múltiples factores. En un intento por entender más claramente este concepto, que se constituye como un elemento esencial del modelo, se parte del análisis de algunas apreciaciones al respecto (SHMELKES, 1994) plantea que la calidad educativa debe entenderse como la capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que prevea una mejor calidad de vida para sus habitantes. Esta conceptualización sitúa como centro de la calidad educativa al aprendizaje de los alumnos y la formación de ciudadanos ante el desarrollo de la sociedad.

Para (LATAPÍ, 1996) la calidad es la concurrencia de los cuatro criterios que debieran normar el desarrollo educativo: eficacia, eficiencia, relevancia y equidad, como paradigma de macroplaneación. En el plano micro, la calidad arranca en la interacción personal maestro-alumno; en la actitud de éste ante el aprendizaje. Al respecto se consideran dos aspectos: la gestión escolar y la gestión pedagógica, como elementos interrelacionados.

Es importante tener presente la definición de calidad educativa propuesta por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO): ***“La calidad de la educación en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa. Ejercer el derecho a la educación, es esencial***

para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos.”

Todos los maestros estamos llamados a trabajar por una educación de calidad, con la aplicación de métodos y técnicas que respondan a las exigencias de la realidad educativa.

En este orden de ideas, el derecho a la educación, que toda persona posee, va más allá del acceso a la escuela; implica garantizar el desarrollo de destrezas para seguir aprendiendo. En este contexto, la calidad de la educación debe:

- ✚ Considerar que un mayor nivel educativo es fundamental para el desarrollo humano de un país, tanto para elevar la productividad como para fortalecer la democracia y alcanzar una mejor calidad de vida.
- ✚ Alcanzar la gratuidad, logrando que el Estado absorba los gastos que de manera directa inciden en los ingresos de las familias de escasos recursos.
- ✚ Garantizar el derecho a la no discriminación para que las personas, sea cual fuere su origen o condición, tengan suficientes oportunidades educativas.

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

Las instituciones educativas pueden considerarse organizaciones sociales, puesto que, como lo señala (GAIRIN, 1999) están conformadas por un grupo de personas que ejercen determinadas funciones ordenadas por fines, objetivos y propósitos, dirigidos hacia la búsqueda de la eficiencia y la racionalidad.

Al hablar de las organizaciones como sistemas sociales, incluidas las instituciones educativas, adquiere cada vez mayor relevancia el tema de la cultura organizacional, por cuanto, como lo señala (TORO, 2001), “toda organización es texto y red de significaciones, lugar de expresión y circulación de sentidos y ámbito de contraste generacional, regional y profesional”

Vinculado con la cultura de las organizaciones se encuentra el concepto de *clima*, definido por diferentes autores en el área de la gerencia y de la administración. (OLIVIA, 1999) expresa, que el clima es la realidad fenomenológica de una organización, es decir, los fenómenos y hechos que en ella ocurren y la percepción colectiva de esa realidad; a su vez indica, que esto tiene una importancia trascendental

por su repercusión en los procesos cognitivos de los miembros de la organización, en sus actitudes y en sus comportamientos.

El ambiente es concebido como construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegure la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación (OSPINA, 1999). La expresión ambiente educativo induce a pensar el ambiente como sujeto que actúa con el ser humano y lo transforma. De allí se deriva que educa la ciudad (la ciudad educadora) (NARANJO, 1996), la calle, la escuela, la familia, el barrio y los grupos de pares, entre otros. Reflexionar sobre ambientes educativos para el sano desarrollo de los sujetos convoca a concebir un gran tejido construido, con el fin específico de aprender y educarse.

Otra de las nociones de ambiente educativo remite al escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje. Un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores (Centro de Educación en Apoyo a la Producción y al Medio Ambiente. A. C. CEP Parras, México).

Para los realizadores de experiencias comunitarias dirigidas a generar ambientes educativos, se plantean dos componentes en todo ambiente educativo: los desafíos y las identidades. Los desafíos, entendidos como los retos y las provocaciones que se generan desde las iniciativas propias o las incorporadas por promotores, educadores y facilitadores, entre otros. Son desafíos en tanto son significativos para el grupo o la persona que los enfrenta, y con la menor intervención de agentes externos. Los desafíos educativos fortalecen un proceso de autonomía en el grupo y propician el desarrollo de los valores.

Los ambientes educativos también están asignados por la identidad, pues la gestión de las identidades y lo cultural propio es la posibilidad de creación de relaciones de solidaridad, comprensión y apoyo mutuo e interacción social.

El ambiente educativo no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción, o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos. Por el contrario, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones

materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa.

Teniendo en cuenta estos aspectos la pregunta por los ambientes educativos ya no resulta tan obvia y de sencilla respuesta. Actualmente, por ambiente educativo se refiere una u otra denominación, no sólo se considera el medio físico sino las interacciones que se producen en dicho medio. Son tenidas en cuenta, por tanto la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también, las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan.

A continuación se mencionan algunas necesidades, identificadas como la columna vertebral de la educación, y que aportan algunas pistas para pensar en los ambientes educativos, ellas son:

- Planteamiento de problemas, diseño y ejecución de soluciones. Capacidad analítica investigativa.
- Trabajo en equipo, toma de decisiones y planeación del trabajo.
- Habilidades y destrezas de lectura comprensiva y de expresión oral y escrita.
- Capacidad de razonamiento lógico-matemático.
- Capacidad de análisis del contexto social y político nacional e internacional.
- Manejo de la tecnología informática y del lenguaje digital.
- Conocimiento de idiomas extranjeros.
- Capacidad de resolver situaciones problemáticas.

A la hora de hablar de ambientes educativos y reconociendo que no obstante que han tenido lugar transformaciones estructurales en la cultura contemporánea que le han sustraído a la escuela el monopolio que ejercía de lo educativo, la escuela todavía tiene una gran importancia y un gran peso social y cultural, y por ello merece caracterizarse y fundamentarse el problema de los ambientes desde ella.

La escuela y el medio.

La escuela es concebida de diversas maneras y cada una define estilos diferentes de interacción. (PERGOLIS, 2005) la concibe como un mediador fundamental de la cultura urbana, en tanto puede expresarse en tres dimensiones:

La escuela como lugar de la ciudad: ¿es parte del barrio, es del barrio, está en el barrio? La escuela explica y propone sus fronteras y su localización. Por lo general ha estado asociada a una idea de lugar con fronteras duras y lejanas de la ciudad, como aislada en un gran territorio.

La escuela como formación para la ciudad: La escuela parece como lugar de significado. Independiente del territorio y la localización, la escuela se asume como lugar para el todo de la ciudad y ve a ésta como su proyecto. Es una ciudad en pequeño.

La escuela como punto de encuentro: aquí la escuela opera para ser un foro en el que las diferentes versiones de ciudad se encuentren. Todos los sectores de la ciudad se reúnen y ponen en común sus propias comprensiones. Así, la escuela se ofrece como lugar de transacción hacia la construcción de una ciudad compartida.

Según (PERGOLIS, 2005), estas tres dimensiones pueden operar individualmente o cruzarse en diversas combinaciones. De esta manera los ambientes educativos pueden ser vistos como contenido, como proyecto o como construcción y fundamentalmente deben responder a una escuela donde predomina la complejidad; en donde cada institución educativa es reconocida desde sus particularidades. Sin embargo, estas complejas consideraciones declinan frente al carácter disciplinario y de control social que ha moldeado a la escuela y que todavía conserva.

Según (MORENO G. , 1993), en las escuelas actuales el ambiente educativo se mantiene inalterado: En cuanto al ordenamiento sigue siendo prescriptivo, en cuanto a las relaciones interpersonales es dominado por consideraciones asimétricas de autoridad (autoritarismo) En cuanto a la relación con el conocimiento está inmerso en concepciones transmisionistas y en lo referente a valores se halla sumido en una farsa en donde lo que se hace está orientado más por la conveniencia que por consideraciones éticas, en donde se privilegia “el saber racionalista e instrumental”

y se descuida el arte y las diversas posibilidades de reconocimiento cultural y de otros saberes.

Parece que en la sociedad occidental, afirman los autores, existe una actitud hacia la aceptación pasiva de los ordenamientos sociales y no hacia la transformación o a los cuestionamientos que conduzcan a convivencias sociales diferentes. Tradicionalmente la escuela ha sido leída como una organización cerrada y que en sí misma pareciera un conjunto de mundos individuales aislados entre sí. Se trata de un aislamiento que sobrepasa las dimensiones físicas, las aulas, y llega hasta el aislamiento psico-sociológico en el que parecen convivir distintos sujetos. Los autores señalan como características de estos ambientes de aprendizaje:

1. El trabajo del estudiante y la actividad profesional del maestro carecen de sentido y de posibilidad de autorrealización.
2. Como el conocimiento se considera posible sin la existencia de tensiones afectivas, del deseo del saber y de la voluntad del saber, el resultado es un conocimiento sin comprensión.
3. Las actividades y la organización escolar se fundan en normas que son ajenas a un proyecto ético, propio de estudiantes y maestros.

Redimensionar los ambientes educativos en la escuela implica, además de modificar el medio físico, los recursos y materiales con los que se trabaja, exige un replanteamiento de los proyectos educativos que en ella se desarrollan y particularmente los modos de interacciones de sus protagonistas, de manera que la escuela sea un verdadero sistema abierto, flexible, dinámico y que facilite la articulación de los integrantes de la comunidad educativa: maestros, estudiantes, padres, directivos y comunidad en general. En éste orden de ideas, la escuela “permeable” se caracteriza porque se concibe abierta, lo más arraigada posible a su medio, con fronteras no claramente delimitables y relaciones con el conocimiento y entre los individuos que buscan establecer vivencias culturales cruzadas por prácticas democráticas altamente participativas.

Es posible pensar la escuela en coherencia con una concepción de educación como un sistema abierto, en la medida en que se supone que su estructura y funcionamiento se realiza en un intercambio permanente con su contexto. Las interacciones permanentes y sustanciales implican que el afuera no sea algo ajeno o desconectado de ella y de los procesos que le son propios. Desde esta perspectiva hablar de

ambiente educativo escolar es concebir no una sumatoria de partes llamadas sectores, escenarios, actores, sino propender su funcionamiento sistémico, integrado y abierto. De nada serviría si un espacio se modifica introduciendo innovaciones en sus materiales, si se mantienen inalterables unas acciones y prácticas educativas cerradas, verticales, meramente instruccionales. Por ello el papel real transformador del aula está en manos del maestro, de la toma de decisiones y de la apertura y coherencia entre su discurso democrático y sus actuaciones, y de la problematización y reflexión crítica que él realice de su práctica y de su lugar frente a los otros, en tanto representante de la cultura y de la norma.

Se trata de propiciar un ambiente que posibilite la comunicación y el encuentro con las personas, dar a lugar a materiales y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo, y donde se permita la expresión libre de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo de todos y sin excepción, en una relación ecológica con la cultura y la sociedad en general.

Como espacio para la vivencia de la democracia, la escuela no se limita a ser un escenario para el diálogo de saberes, es también un espacio para el intercambio de intereses, para la definición de intencionalidades comunes y para el establecimiento de criterios de acción que tengan por objeto la consolidación de proyectos culturales y sociales, basado sobre el reconocimiento mutuo en igualdad de oportunidades, en contraste con la búsqueda violenta de la homogeneidad y el igualitarismo (MORENO G., 1993).

Cada uno de los participantes de la actividad escolar tiene unos referentes diferentes al hablar de la escuela, generalmente los especialistas y los profesores siempre hablan de planes de estudio y régimen disciplinario, mientras que los padres de familia hablan de formas de relación, tolerancia, comprensión y los alumnos hablan de las relaciones afectivas. Los maestros con menos frecuencia de ambiente educativo, de la red viviente que agencia ideas y afectos, en un marco de acción vital que dé lugar a la pasión por el saber.

De acuerdo con lo expuesto se reconocen diversos espacios del sujeto, que se convierten en ambientes educativos, pero a la vez no se puede desconocer que uno de ellos tiene una trascendencia en la formación y estructuración de la cultura y es la escuela.

El aula como lugar de encuentro.

Dentro del mundo de la escuela, tal vez es el aula de clases donde se ponen en escena las más fieles y verdaderas interacciones entre los protagonistas de la educación formal, maestros y estudiantes. Una vez cerradas las puertas del aula se da comienzo a interacciones de las que sólo pueden dar cuenta sus actores. Es aquí donde el maestro se hace y se muestra, aquí los deseos se convierten en una realidad, ya no es el mundo de lo que podría ser, sino el espacio de lo que es.

Son muchos los investigadores que se han dedicado a estudiar la clase como el momento crucial del acto educativo. En la investigación realizada por (CANO, 1995) en cuanto al espacio físico y sus determinantes en las interacciones sociales en la escuela, se plantean unos principios como hipótesis de trabajo, que merecen ser retomados acá.

Principio Nº 1: *El ambiente de la clase ha de posibilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. Progresivamente ha de hacer factible la construcción de un grupo humano cohesionado con los objetivos, metas e ilusiones comunes.*

Todo maestro debe tener presente que la comunicación, el respeto y el amor son la base principal para lograr un ambiente que permita el desarrollo de un aprendizaje significativo en el niño(a).

Principio Nº 2: *“El entorno escolar ha de facilitar a todos y a todas el contacto con materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales”*

Es aquí donde cada niño(a) tendrá la oportunidad de explorar, descubrir y construir nuevos conocimientos que le permitirán su desarrollo intelectual.

Principio Nº 3: *“El medio ambiente escolar ha de ser diverso, debiendo trascender la idea de que todo aprendizaje se desarrolla entre las cuatro paredes del aula. Deberán ofrecerse escenarios distintos, -ya sean contruidos o naturales - dependiendo de las tareas emprendidas y de los objetivos perseguidos”.*

El aprendizaje deberá ser global e integrador razón por la cual sus espacios de recepción serán diversos ya que el maestro utiliza cada uno de estos para fomentar valores e impartir nuevos conocimientos en sus educandos.

Principio Nº 4: *“El entorno escolar ha de ofrecer distintos sub escenarios de tal forma que las personas del grupo puedan sentirse acogidas según distintos estados de ánimo, expectativas e intereses”.*

Principio Nº 5: *“El entorno ha de ser construido activamente por todos los miembros del grupo al que acoge, viéndose en él reflejadas sus peculiaridades, su propia identidad”.*

Niños, padres de familia y maestros deberán trabajar conjuntamente por un fin común; lograr un ambiente donde cada uno se sienta parte fundamental para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños(as).

Así como ocurre en otros ambientes sociales, la casa, y en ella el cuarto, los individuos tienen el derecho a decidir sobre la organización de su espacio, en el aula con mayor razón se debe permitir que sus habitantes participen en su estructuración, pues son ellos quienes vivirán en ella la mayor parte de su tiempo, por no decir de sus vidas. Esto genera en los estudiantes sentido de identidad y marca la territorialidad que todo ser humano requiere para desplegar su vida.

3.1.4. Estándares de Calidad Educativa

Los estándares de calidad educativa en el Ecuador. (ECUADOR M. D., 2011)

La constitución política de nuestro país establece en su artículo 26 que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado”, y en su artículo 27 agrega que la educación debe ser de calidad. Adicionalmente, la sexta política del Plan Decenal de Educación determina que hasta el año 2015, se deberá mejorar la calidad y equidad de la educación e implementar un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo. Sin embargo, estos mandatos no dicen explícitamente qué es calidad educativa.

Para establecer qué es una educación de calidad, necesitamos primero identificar qué tipo de sociedad queremos tener, pues un sistema educativo será de calidad en la medida en que contribuya a la consecución de esa meta. Por ejemplo, para ser conducente a una sociedad democrática, el sistema educativo será de calidad si desarrolla en los estudiantes las competencias necesarias para ejercer una

ciudadanía responsable. En el caso ecuatoriano, según señala la Constitución, se busca avanzar hacia una sociedad democrática, soberana, justa, incluyente, intercultural, plurinacional y segura, con personas libres, autónomas, solidarias, creativas, equilibradas, honestas, trabajadoras y responsables, que antepongan el bien común al bien individual, que vivan en armonía con los demás y con la naturaleza, y que resuelvan sus conflictos de manera pacífica.

Adicionalmente, un criterio clave para que exista calidad educativa es la equidad. La equidad, en este caso se refiere a la igualdad de oportunidades, a la posibilidad real para el acceso de todas las personas a servicios educativos que garanticen aprendizajes necesarios, así como su permanencia y culminación en dichos servicios.

Por lo tanto, de manera general, nuestro sistema educativo será de calidad en la medida en que dé las mismas oportunidades a todos, y en la medida en que los servicios que ofrece, los actores que lo impulsan y los resultados que genera contribuyan a alcanzar las metas conducentes al tipo de sociedad que aspiramos para nuestro país.

Los estándares de calidad educativa son descripciones de logros esperados de los diferentes actores e instituciones del sistema educativo. En tal sentido, son orientaciones de carácter público, que señalan las metas educativas para conseguir una educación de calidad. Así, por ejemplo, cuando los estándares se aplican a estudiantes, se refieren a lo que estos deberían saber y saber hacer como consecuencia del proceso de aprendizaje. Por otro lado, cuando los estándares se aplican a profesionales de la educación, son descripciones de lo que estos deberían hacer para asegurar que los estudiantes alcancen los aprendizajes deseados. Finalmente, cuando los estándares se aplican a las escuelas, se refieren a los procesos de gestión y prácticas institucionales que contribuyen a que todos los estudiantes logren los resultados de aprendizaje deseados.

Los estándares propuestos aspiran a tener las siguientes características:

- *Ser objetivos básicos comunes a lograr;*
- *Estar referidos a logros o desempeños observables y medibles;*
- *Ser fáciles de comprender y utilizar;*
- *Estar inspirados en ideales educativos;*
- *Estar basados en valores ecuatorianos y universales;*

- Ser homologables con estándares internacionales pero aplicables a la realidad ecuatoriana;
- Presentar un desafío para los actores e instituciones del sistema, pero ser alcanzables.

El Ministerio de Educación se encuentra diseñando tres tipos de estándares: estándares de aprendizaje, estándares de desempeño profesional y de gestión escolar que ayudarán a asegurar que los estudiantes logren los aprendizajes deseados. A continuación se explican:

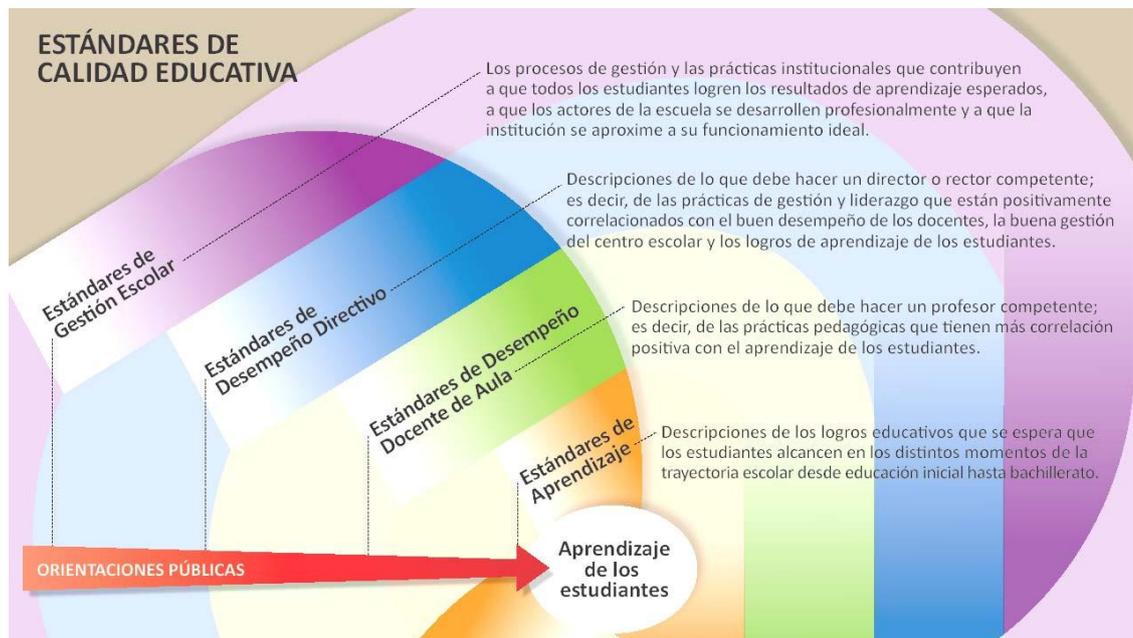


IMAGEN 1: ESTÁNDARES DE CALIDAD EDUCATIVA

FUENTE: PORTAL WEB MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2011

ELABORADO POR: MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Estándares de aprendizaje - ¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que debe tener un estudiante?

Estos estándares son descripciones de los logros educativos que se espera que los estudiantes alcancen en los distintos momentos de la trayectoria escolar desde educación inicial hasta bachillerato. Para los estándares de Educación General Básica (EGB) y bachillerato, hemos empezado por definir los aprendizajes deseados en cuatro áreas del currículo nacional; Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Estudios Sociales, así como en el uso de las TIC. En el futuro se formularán estándares correspondientes a otras áreas de aprendizaje, tales como lengua

extranjera, formación ciudadana, educación artística y educación física.

Estándares de desempeño profesional - *¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que deben poseer los profesionales de la educación para asegurar que los estudiantes alcancen los aprendizajes deseados?*

Actualmente, se están desarrollando dos tipos de estándares generales de desempeño profesional: de docentes y de directivos. A futuro, se formularán estándares para otros tipos de profesionales del sistema educativo, tales como mentores, supervisores-asesores y supervisores-audidores.

Los estándares de desempeño docente son descripciones de lo que debe hacer un profesor competente; es decir, de las prácticas pedagógicas que tienen más correlación positiva con el aprendizaje de los estudiantes.

Los estándares de desempeño directivo son descripciones de lo que debe hacer un director (director, rector, vicerrector, inspector general, subinspector y director de área) competente; es decir, de las prácticas de gestión y liderazgo que están positivamente correlacionadas con el buen desempeño de los docentes, la buena gestión del centro escolar, y los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Estándares de gestión escolar - *¿Cuáles son los procesos y prácticas institucionales que favorecen que los estudiantes alcancen los aprendizajes deseados?*

Los estándares de gestión escolar hacen referencia a los procesos de gestión y prácticas institucionales que contribuyen a que todos los estudiantes logren los resultados de aprendizaje esperados, a que los actores de la escuela se desarrollen profesionalmente, y a que la institución se aproxime a su funcionamiento ideal.

El principal propósito de los estándares es orientar, apoyar y monitorear la acción de los actores del sistema educativo hacia su mejoramiento continuo. Simultáneamente, permitirán a los tomadores de decisión obtener insumos para revisar las políticas públicas dirigidas a mejorar la calidad del sistema educativo.

Complementariamente a lo anterior, también se pueden señalar algunos usos más específicos de los estándares de calidad educativa:

- *Proveer información a las familias y a otros miembros de la sociedad civil para que estos puedan exigir una educación de calidad;*
- *Proveer información a los actores del sistema educativo, para que estos puedan:*
 - *determinar qué es lo más importante que deben aprender los estudiantes, cómo debe ser un buen docente y un buen directivo, cómo debe ser una buena institución educativa;*
 - *realizar procesos de autoevaluación;*
 - *diseñar y ejecutar estrategias de mejoramiento o fortalecimiento con base en los resultados de la evaluación y la autoevaluación;*
- *Proveer información a las autoridades educativas, para que estas puedan:*
 - *diseñar e implementar sistemas de evaluación de los diversos actores e instituciones del sistema educativo, e implementarlos;*
 - *ofrecer apoyo y asesoría a los actores e instituciones del sistema educativo con base en los resultados de la evaluación;*
 - *crear sistemas de certificación educativa para profesionales e instituciones;*
 - *realizar ajustes periódicos a libros de texto, guías pedagógicas y materiales didácticos;*
 - *mejorar las políticas y procesos relacionados a los profesionales de la educación, tales como el concurso de méritos y oposición para el ingreso al magisterio, la formación inicial de docentes y otros actores del sistema educativo, la formación continua y el desarrollo profesional educativo, y el apoyo en el aula a través de mentorías;*
 - *compartir información precisa sobre el desempeño de actores y la calidad de procesos del sistema educativo a la sociedad.*

La importancia de los estándares en Ecuador.

Para empezar, existe evidencia a nivel mundial que sugiere que los países que cuentan con estándares de aprendizaje –es decir, con descripciones explícitas de lo que los estudiantes deberían saber y saber hacer en cada nivel de su escolaridad– tienden a mejorar la calidad de sus sistemas educativos. Por ejemplo, la última versión del Informe McKinsey (Mourshed, Chijioke&Barber, 2010) sobre la calidad de

los sistemas educativos confirma este punto. En este estudio se analizan veinte sistemas educativos de todo el mundo que se consideran muy buenos o que han logrado importantes mejoras en poco tiempo, y se concluye que tener estándares educativos es una estrategia necesaria para el mejoramiento de un sistema educativo, sin importar cuál sea su nivel actual de calidad. Por su parte, los estudios de PISA (2010) establecen que los sistemas educativos a nivel mundial cuyos estudiantes tienen alto rendimiento se caracterizan, entre otras cosas, por tener estándares públicos que establecen lo que deben aprender los estudiantes.

Hasta ahora, nuestro país no ha tenido definiciones explícitas y accesibles a la comunidad educativa acerca qué es una educación de calidad y cómo avanzar hacia ella. Tampoco hemos tenido una descripción explícita de qué deberían saber y saber hacer los estudiantes en los distintos niveles del sistema educativo. Finalmente, nunca hemos tenido acuerdos nacionales sobre qué desempeños se deberían esperar de los profesionales de la educación ni cómo deberían funcionar óptimamente las instituciones educativas. Una consecuencia de la falta de estándares de calidad educativa es, por ejemplo, la inexistencia de un perfil de salida mínimo común para la formación inicial de los docentes que las universidades y los institutos pedagógicos pudieran tomar como base para preparar sus currículos. Otra consecuencia es la falta de claridad acerca de cuáles son los aprendizajes básicos comunes que deberían conseguir todos los estudiantes. Para concluir este punto, cuando tengamos estándares tendremos descripciones claras de lo que queremos lograr, y podremos trabajar colectivamente para el mejoramiento del sistema educativo.

Algunas personas están preocupadas por el uso de la palabra “estándar” en un contexto educativo, porque temen que esto implique que se está apuntando hacia la “estandarización” u homogenización del sistema educativo. Sin embargo, esto no es lo que estamos proponiendo. Los estándares educativos --que, como ya se dijo, siempre se refieren a logros básicos comunes-- no se crearán para desarrollar un proceso de estandarización del servicio educativo, sino exclusivamente para mejorar la calidad de la educación.

Organización de los estándares de calidad en Ecuador.

Para lograr que los estándares sean más fáciles de comprender y utilizar, se proponen tres modelos de organización: de aprendizaje, de desempeño profesional y

de gestión escolar. Dentro de cada modelo, los estándares se organizan en categorías que van de lo general a lo particular. Cada categoría general se desagrega en categorías más particulares y estas a su vez en otras categorías de incluso mayor especificidad. Los nombres de las diferentes categorías de cada tipo de estándar pueden variar, según su naturaleza:

- Los estándares de aprendizaje requieren de una estructura y una nomenclatura muy específicas que estén claramente correlacionadas con la estructura y la nomenclatura de los currículos nacionales.
- En el modelo de desempeño profesional, como se puede observar en el gráfico a continuación, la categoría más general se denomina dimensión. Esta se descompone en estándares generales, que a su vez se dividen en estándares específicos.
- En el modelo de estándares para la gestión escolar se agrega un nivel adicional de complejidad, con lo que se tienen cuatro niveles de desagregación en lugar de tres. En este modelo, la categoría más general se llama proceso. Los procesos se dividen en dimensiones, y éstos en estándares generales. Finalmente, los estándares generales se descomponen en estándares específicos.

La gestión del aprendizaje, entendida como eje central para el desarrollo de una buena convivencia, cuando el proceso educativo, está organizado, cuando se pueden establecer normas claras en un clima de aula cálido, las adquisiciones que se producen serán mucho más significativas.

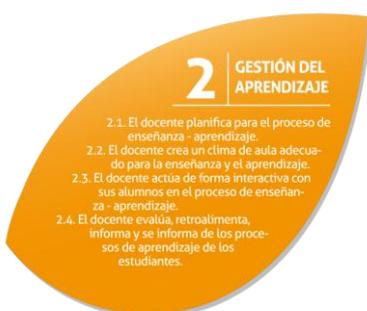


IMAGEN 2: GESTIÓN DEL APRENDIZAJE

FUENTE: PORTAL WEB MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2011.

ELABORADO POR: MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Supone la construcción de estilos relacionales y didácticos horizontales, en donde todos seamos agentes

educativos que aprendemos y enseñamos.

Supone crear o favorecer el desarrollo de comunidades de aprendizaje que promueven el desarrollo de la curiosidad epistémica. Únicamente en estas condiciones de respeto es posible estructurar una nueva cultura y clima escolar, basado en un enfoque de derechos y responsabilidades de todos los miembros de la comunidad educativa.

Urge construir, por consenso las normas de convivencia de la organización escolar, el desarrollo del respeto y de una cultura de paz es condición esencial para el entendimiento no solo de la carga curricular de los programas educativos, sino, y sobre todo orientarnos al cumplimiento de los objetivos y fines del sistema educativo ecuatoriano.

3.1.5. Planificación y ejecución de la convivencia en el aula.

La educación tiene como finalidad contribuir al desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes; colaborando en su proceso de integración a la vida social, habilitándolos para la participación responsable en la vida ciudadana y protagonismo en el desarrollo de su

propio proyecto de vida. Esta misión cobra cada día más importancia ya que la vida social está en permanente transformación y, por tanto, las formas de participación y de vivir en sociedad varían y se hacen más diversas.

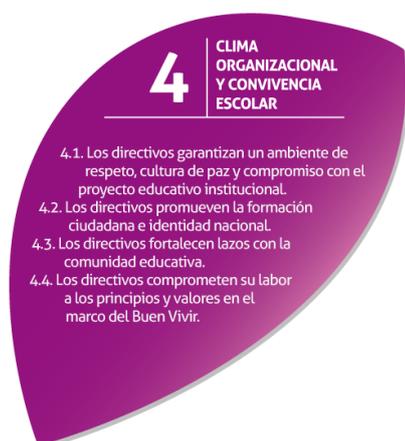


IMAGEN 3: CLIMA ORGANIZACIONAL Y CONVIVENCIA ESCOLAR

FUENTE: PORTAL WEB MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2011.

ELABORADO POR: MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Abordar la convivencia en la escuela, como parte de la formación general e ineludible de los sujetos que aprenden, nos remite a la búsqueda participativa y deliberada de nuevos sentidos para la convivencia humana. Entendiendo que innovar para mejorar la convivencia posibilita el desarrollo de competencias básicas para aprender a ser y a vivir junto a otros en contextos diversos y, a veces, también adversos.

Este no es un tema simple, si consideramos que la escuela es una institución tensionada cuando es exigida a mostrar eficiencia y calidad en el proceso de formación y convivencia humana.

A través de toda vida escolar se transmiten modelos – conscientes o inconscientemente- a los niños niñas y jóvenes. Sólo participando en una convivencia escolar democrática, donde los valores compartidos se encarnan en la cotidianeidad

de la escuela, los actores educativos desarrollarán las competencias para ser ciudadanos participativos en una sociedad plural y democrática.

Convivencia Escolar, un punto de encuentro.

Por Convivencia Escolar se entenderá como...“*el proceso de interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional..., no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción de los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores de la comunidad educativa*” (BANZ, 2008)

Siendo la convivencia escolar el resultado de la relación entre todos los miembros de la comunidad educativa, surgen preguntas relativas a: ¿Cómo se convive al interior de nuestros establecimientos? ¿Dichos estilos de convivencia favorecen procesos de aprendizajes de calidad y al logro de los Objetivos Fundamentales Transversales referidos a la formación ciudadana activa, respetuosa, crítica y solidaria? ¿Qué se ha hecho, desde el rol de cada uno de los actores, por favorecer climas de convivencia de calidad?

La respuesta a estas preguntas interpela a todos los actores de la comunidad educativa y revela la necesidad de evaluar, analizar, reflexionar y ordenar nuestras prácticas cotidianas y evidenciar y modificar, de manera participativa, aquellos aspectos de la convivencia que no están aportando ni fortaleciendo procesos educativos de calidad.

***Del currículo al “Código de Convivencia”:* (BLANCO, 2008)**

Con relación a la escuela, es necesario precisar que la sociedad le asigna la tarea de *reproducir* la *cultura* reproduciendo sus *prácticas*. Dado que el sujeto es un elemento esencial de la cultura, la educación —y en ella la escuela— tendrá también que reproducir la cultura, formando sujetos en sus contextos específicos. Pero las instituciones educativas también son articulaciones del Estado y de la llamada “sociedad civil”. De este modo, si la escuela se propone formar sujetos individuales y colectivos “contextualizados”, es preciso acudir a la pedagogía, donde una concepción del mundo, de la sociedad, de la cultura, del conocimiento y del hombre, da dirección, enfoca y despliega el conjunto de prácticas que apuntan a esa reproducción.

Es allí donde emergen y se definen las diferentes *corrientes pedagógicas* que iluminan el *saber* y el *hacer* de los maestros y de la institución escolar en sí misma. Es desde una *corriente* pedagógica (siempre en pugna con otras) que se viene a sustentar teóricamente la labor de formación y de construcción del conocimiento en cada uno de los actores individuales o colectivos involucrados en el proceso.

Dicha definición, y las acciones consecuentes de los supuestos aquí referidos, son relevantes. Todos esos componentes y prácticas posibilitan al estudiante aprender, conociendo y construyendo su manera de ser, de pensar y actuar, individual y colectivamente. Es en ese momento, y en este proceso, cuándo y dónde el maestro y la escuela han de emprender la búsqueda de una didáctica general, pero también de las didácticas específicas, que dirigen el quehacer pedagógico trazando las pistas concretas desde las cuales, en lo cotidiano de su orientación y formulación, a la luz del currículo, definen al sujeto “en su contexto”, en su cultura, en sus circunstancias y, por tanto, en su vocación universal.

Es preciso reconocer que existen diferentes currículos: el familiar, el escolar, el callejero, etc.

El currículo no es más que la articulación de códigos al interior de la cual se estructuran y forman los sujetos. El “código de convivencia”, los estatutos, los reglamentos son una parte manifiesta de uno de esos códigos. En otras palabras, lo es el conjunto del derecho positivo. Cada uno de estos códigos “contextualiza” y reglamenta las prácticas donde los sujetos se reproducen como sujetos individuales y colectivos.

Referido a la escuela, el “código de convivencia” se establece en el cruce de la ley positiva del Estado y el orden simbólico, vale decir en el cruce del *carácter de clase* de la ley históricamente existente y la vocación de Humanidad del hombre concreto. El reglamento es, de alguna manera, parte, regulación y cobertura de la soberanía del Estado.

Aquí es necesario preguntarse:

- ✚ ¿Cuáles son los sujetos individuales y colectivos que intervienen en los procesos escolares?,
- ✚ ¿Qué los define y determina?
- ✚ ¿Cuáles son los criterios desde donde —objetivamente— se establecen las múltiples relaciones (esencialmente las morales, las de la lengua y las que apuntan a la producción del conocimiento) entre estos sujetos?,

- ✚ ¿En las instituciones escolares coinciden, y coinciden las instituciones escolares en los criterios formales y reales desde los cuales se erige y despliega la norma?,
- ✚ ¿Desde qué criterios y principios es posible generar y construir sujetos democráticos?,
- ✚ ¿Cuál es el carácter de la democracia al interior de la cual se fundan y despliegan los sujetos?,
- ✚ ¿Qué relaciones existen entre los currículos concretos y los códigos de convivencia?
- ✚ ¿Existen —y de qué tipo son— los principios éticos y morales desde los cuales se movilizan, en la escuela, los procesos de construcción de los sujetos individuales y colectivos de los cuales ella da cuenta, y que de ella dan cuenta?

Donde no hay conflicto no hay vida; no hay sujetos democráticos donde no existe el espacio democrático. El poder en la escuela es subsidiario del poder estatal, se juega en tres frentes principales: la disciplina y la evaluación, la construcción de los saberes, y la apropiación de la lengua materna.

El Código de Convivencia en el ámbito escolar.

El Código de Convivencia (LOJA, 2009) es la creación y adecuación de los estilos de convivencia a los requerimientos de la sociedad actual, en consecuencia, apunta a plantearse la convivencia como un proyecto flexible y capaz de retroalimentarse creativamente a través del aporte y cuestionamiento de todos los integrantes de la comunidad educativa.

El Código de convivencia es un conjunto de principios, que enfocados en la Doctrina de la Protección Integral, orientan los comportamientos personales y sociales en la búsqueda de una convivencia armónica en democracia. En el sistema educativo, es un proceso dinámico que se construye con la participación de todos los sujetos de la comunidad para generar aprendizajes permanentes para una vida solidaria, equitativa y saludable.

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

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

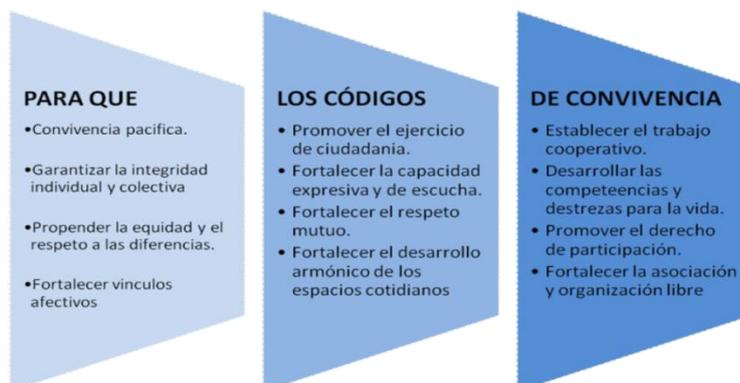


IMAGEN 4: CÓDIGO DE CONVIVENCIA

FUENTE: PORTAL WEB CONSEJO NACIONAL DE NIÑEZ Y ADOLESCENCIA.2010

ELABORADO POR: CONSEJO NACIONAL DE NIÑEZ Y ADOLESCENCIA.

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

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

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

- ✚ La Convención de los Derechos del Niño, que reconoce que el niño, niña o adolescente debe estar preparado para una vida independiente en la sociedad y ser formado principalmente en un espíritu de paz, dignidad, respeto, igualdad, libertad y solidaridad.
- ✚ La Constitución Política de la República (2008) reconoce en la sección quinta sobre niñas, niños y adolescentes, en el último párrafo del artículo 45, que dice: "...el Estado garantizará su libertad de expresión y asociación, el funcionamiento libre de los consejos estudiantiles y demás formas asociativas".
- ✚ El Código de la Niñez y Adolescencia dispone sobre la protección integral que el Estado, la sociedad y la familia deben garantizar a todos los niños, niñas y adolescentes que viven en el Ecuador, con el fin de lograr su desarrollo integral, el disfrute pleno de sus derechos, en un marco de libertad, dignidad y equidad.
- ✚ En agosto del 2001, mediante acuerdo Nro. 178, el Ministerio de Educación dispone que todos los establecimientos educativos introduzcan en el componente curricular del PEI, temas o aspectos relacionados con Educación para la Democracia.
- ✚ En agosto del 2003, mediante acuerdo Nro. 1962, la Sra. Ministra de Educación, Rosa María Torres, dispone la elaboración de Códigos de Convivencia en los planteles educativos, para lo cual incluyó un instructivo.
- ✚ El Instructivo para el diseño y desarrollo del Código de Convivencia en las instituciones educativas del Ecuador, elaborado por la División Nacional de Orientación Educativa, Vocacional y Bienestar Estudiantil en abril de 2004.
- ✚ En mayo del 2006, mediante acuerdo Nro. 274, el Sr. Ministro de Educación, Raúl Vallejo, lanza la Campaña Nacional de Educación Ciudadana, que debía ser asumida por el personal docente del área de Ciencias Sociales.
- ✚ El Acuerdo Ministerial número 182 de mayo del 2007, que institucionaliza la elaboración en cada institución educativa de Códigos de

Convivencia, cuya aplicación se convierta en el nuevo parámetro de la vida escolar. Adicionalmente, el Acuerdo Ministerial número 403, educación de la sexualidad, prevención de VIH-SIDA y aplicación del plan para erradicación de delitos sexuales en el ámbito educativo.

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

3.2. CLIMA SOCIAL

3.2.1. Clima social escolar: concepto, e importancia:

Para comprender el concepto de clima social es necesario antes desarrollar la idea de AMBIENTE ESCOLAR.

El ambiente es concebido como construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegure la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación (OSPINA, 1999). La expresión ambiente educativo induce a pensar el ambiente como sujeto que actúa con el ser humano y lo transforma. De allí se deriva que educa la ciudad (la ciudad educadora) (NARANJO, 1996), la calle, la escuela, la familia, el barrio y los grupos de pares, entre otros. Reflexionar sobre ambientes educativos para el sano desarrollo de los sujetos convoca a concebir un gran tejido construido, con el fin específico de aprender y educarse.

Otra de las nociones de ambiente educativo remite al escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje. Un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores (Centro de Educación en Apoyo a la Producción y al Medio Ambiente. A. C. CEP Parras, México). Para los realizadores de experiencias comunitarias dirigidas a generar ambientes educativos, se plantean dos componentes en todo ambiente educativo: los desafíos y las identidades. Los desafíos, entendidos como los retos y las provocaciones que se generan desde las iniciativas propias o las incorporadas por promotores, educadores y facilitadores, entre otros. Son desafíos en tanto son significativos para el grupo o la persona que los

enfrenta, y con la menor intervención de agentes externos. Los desafíos educativos fortalecen un proceso de autonomía en el grupo y propician el desarrollo de los valores.

Los ambientes educativos también están asignados por la identidad, pues la gestión de las identidades y lo cultural propio es la posibilidad de creación de relaciones de solidaridad, comprensión y apoyo mutuo e interacción social.

El ambiente educativo no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción, o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos. Por el contrario, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socio afectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa.

Teniendo en cuenta estos aspectos la pregunta por los ambientes educativos ya no resulta tan obvia y de sencilla respuesta. Actualmente, por ambiente educativo se refiere una u otra denominación, no sólo se considera el medio físico sino las interacciones que se producen en dicho medio. Son tenidas en cuenta, por tanto la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también, las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan.

Entonces, el *clima escolar* o *clima social escolar* puede ser estudiado desde una mirada centrada en la institución escolar (clima organizativo o de centro) o centrada en los procesos que ocurren en algún «micro espacio» al interior de la institución, especialmente la sala de clases (clima de aula), o desde ambas.

Una segunda distinción que podemos hacer sobre el concepto *clima escolar* es que, si éste se define a partir de las percepciones de los sujetos, es posible estudiarlo desde las percepciones que tienen los distintos actores educativos: alumnos, profesores.

Si bien los efectos del clima social se hacen sentir en todos los miembros de una institución, por lo que, en general el concepto o la percepción que se tiene del clima social escolar tiende a tener elementos compartidos por todas las personas que

pertenecen a un curso o establecimiento educacional; es común también que haya una variabilidad de opiniones y percepciones, pues éstas dependen de (se construyen desde) *las experiencias interpersonales que se hayan tenido en esa institución.*

De tal forma que la percepción que tienen los profesores no coinciden necesariamente con la percepción que tengan los alumnos de las características psicosociales de un centro o de las relaciones en el aula.

La investigación educativa ha demostrado que existen diferencias significativas entre los resultados de aprendizaje que logran las escuelas; sin embargo, después de algunas décadas de estudios serios poco progreso se ha alcanzado en determinar por qué algunas escuelas tienen mejores resultados que otras. Se menciona que en el mejor de los casos la literatura apunta en dirección a cinco grandes factores:

- Liderazgo administrativo fuerte,
- Clima de seguridad y orden,
- Énfasis en habilidades académicas básicas,
- Expectativas altas de los maestros y
- Sistema de monitoreo del progreso de los estudiantes.

Parte del problema es que hay muchos factores que afectan los resultados escolares y muchos de ellos son de una naturaleza compleja y difícil de medir. Factores como el *liderazgo del director* es multifacético y presenta poca confiabilidad. Algunos factores son interactivos; por ejemplo, la experiencia docente tiene un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes de alto rendimiento, pero negativo en los de bajo aprovechamiento.

Debido a la complejidad y alcance del proceso educativo y a que la investigación sobre la efectividad de las escuelas no ha podido identificar ligas fuertes entre los procesos escolares y los resultados de aprendizaje, algunos investigadores cuestionan la utilidad de éstos. Sin embargo, es una realidad que las autoridades educativas toman decisiones con base en sus creencias respecto a cómo operan las escuelas y a cierta información sobre el sistema educativo.

3.2.2. Factores de influencia en el clima social escolar.

Contexto Interpersonal.

Las relaciones humanas se refieren al trato o la comunicación que se establece entre dos o más personas; son muy importantes en las instituciones escolares, puesto que durante la actividad educativa se produce un proceso recíproco mediante el cual las personas que se ponen en contacto valoran los comportamientos de los otros y se forman opiniones acerca de ellos, todo lo cual suscita sentimientos que influyen en el tipo de relaciones que se establecen. (TEIXIDÓ SABALLS, 2002).

(GARCÍA REQUENA, 1997), indica que “las relaciones se plantean en términos de las distintas posturas que adoptan las personas con respecto a otras próximas” y agrega que éstas se refieren, a las actitudes y a la red de interacciones que mantienen los agentes personales. Pueden presentarse actitudes positivas como: cooperación, acogida, autonomía, participación, satisfacción; pero también se puede observar actitudes de reserva, competitividad, absentismo, intolerancia y frustración, que producen una corriente interna, explícita o no, de deseos, aspiraciones e intereses corporativos v personales.

De ello se entiende que, debido a que las personas son el eje central de las relaciones, los comportamientos que éstas adopten en situaciones particulares de interacción pueden, en algunos casos, obstaculizar las relaciones interpersonales y en otros, favorecerlas. En todo caso, si las relaciones se establecen sobre la base de actitudes positivas, como la cooperación, la acogida, la participación y la autonomía entre otras y sobre la base del diálogo, de la valoración positiva de los demás y de sí mismo, así como de la confianza, el clima del aula será positivo y gratificante; pero, si las relaciones en el aula están sentadas sobre la base de actitudes negativas, como la competitividad, la intolerancia y la frustración, el individualismo, la falta de tacto, las reacciones airadas y sin control, el aplazamiento de decisiones y la dificultad para asumir los propios errores, entonces el clima del aula será negativo.

Sin embargo, como lo plantea (MEDINA RIVILLA, 1989), el entramado de relaciones que se presentan en el aula, resulta complejo e imprevisible, por lo cual es necesario seleccionar algunas categorías conceptualmente opuestas, que pueden situarse a lo largo de un continuo dicotómico, para caracterizar las actuaciones relacionales de los docentes y alumnos. En este sentido menciona las siguientes: cooperación-competitividad, empatía-rechazo, autonomía-dependencia, actividad-pasividad, igualdad-desigualdad. Además enfatiza el mismo autor que el análisis conjunto de estas relaciones, constituye una fase previa para la identificación del clima social que se configura en el aula.

Significa entonces que los procesos interpersonales al interior de los centros educativos y su interrelación con los resultados deseados son muy importantes para el estudio del ambiente o clima social escolar, puesto que, si el entramado de relaciones que se produce como consecuencia de la tarea educativa en común está cargado de interacciones socio-afectivas armoniosas, el clima de la clase será gratificante y contribuirá a crear condiciones favorables para el aprendizaje; por el contrario, si ese entramado está caracterizado por la competencia, agresividad, envidia e intriga, el clima será poco gratificante y por consiguiente las condiciones para el proceso de aprendizaje serán poco favorables.

Las relaciones en el aula son múltiples y entre ellas pueden mencionarse: las que se establecen entre profesores, entre los profesores y las familias de los estudiantes, entre profesores y estudiantes, y finalmente entre los propios estudiantes. Sin embargo, para los efectos de este estudio interesa ahondar en el estudio de las dos últimas.

Respecto a las relaciones del profesor con sus alumnos se puede señalar que tradicionalmente los maestros son el factor crucial de la educación en el aula; pues a través de su práctica pedagógica pueden generar una atmósfera tranquila, ordenada y orientada al aprendizaje. En relación con ello (VOLI, 2004) refiere que:

La labor de enseñanza y el modelo de persona que el profesor proporciona a sus alumnos, contribuye (...) a la formación de la personalidad de los que serán, a su vez, los protagonistas del futuro. (...). Para ser eficaz como educador, el profesor puede y debe darse cuenta de lo que hace y de lo que puede hacer en su aula para crear un ambiente favorecedor de una buena autoestima de sus alumnos y de una convivencia que facilite esta labor.

Este planteamiento es apoyado por (MEDINA RIVILLA, 1989), quien indica que: “La complejidad relacional de la clase demanda una adecuada preparación del docente, (...) para que interprete y organice el aula, realizando una acertada negociación con los alumnos y estableciendo el conjunto de tareas y contenidos más adecuados para formarles”; igualmente (SILLÓNIZ, 2004), afirma que, la manera de ser del profesor es un factor motivador de primer orden en el aula por cuanto es el responsable de “establecer un estilo de relación cercano, cálido y auténtico, de apoyo y respeto a los alumnos”.

En el mismo sentido, (GIL PÉREZ, 2001) reporta, que el mejor docente no es el que todo lo tolera por no desagradar, sino, aquel que:

... es capaz de crear un clima de relación espontánea, de libertad responsable, de cordialidad, de estímulo permanente (...), de acogida, de seguridad, de optimismo, de alegría, de serenidad, de paciencia ante las contradicciones y, sobre todo, el que tiene la habilidad de favorecer el encuentro entre su persona y la de los alumnos. (p. 4)

En correspondencia con lo anterior, (TEIXIDÓ SABALLS, 2002), afirman que existe un conjunto de factores personales, emocionales y de contacto interpersonal que el profesor debe tener en cuenta para la gestión adecuada del aula, entre los que menciona: la atención individualizada, el refuerzo positivo, la vinculación personal, el contacto emocional, la equidad en el trato, la justicia para administrar premios y castigos, la transparencia, la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, el afrontamiento directo de los problemas y conflictos en el aula.

También resulta importante señalar que al enseñar, el profesor, no solamente comunica conocimientos, sino que también muestra su personalidad y en atención a ello, hay que destacar la importancia de la conducta no verbal del docente en la configuración del clima de relaciones sociales en el aula y por consiguiente en la formación de actitudes en los alumnos. Es así como, (BONHOME, 2004) expresa:

Las relaciones que el profesor crea con sus alumnos se basan no sólo en contenidos manifestados verbalmente, sino que existen muchísimos otros mecanismos, llenos de significados, (...) la postura, el tono de voz, la mirada, un gesto e incluso el silencio mismo, todos son portadores de gran información, que siempre está a nuestra disposición, para ser descodificada y darle la interpretación apropiada.

En resumen, el docente juega un importante papel para la creación de un clima idóneo de interacciones interpersonales en el aula, lo cual a su vez influirá en las situaciones de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, (MEDINA GALLEG0, 1991) afirma que:

Las relaciones en la escuela son tensas, la autoridad atraviesa todos los espacios, la norma rompe la armonía de la convivencia y genera el roce permanente entre los actores de la trama educativa... El resentimiento va llenando la relación maestro-alumno, el primero subestima al segundo, lo enmudece (...), lo aniquila espiritualmente y físicamente (...), la autoridad del maestro, las notas y las sanciones, la expulsión de clase y la ofensa verbal (...) genera conductas retaliatorias en el joven.

Sobre este mismo aspecto, (MEDINA GALLEG0, 1991) señala, "Cuando el maestro violenta al alumno, física o verbalmente, no tiene autoridad para reclamarle respeto.

Las relaciones de tipo vertical que se establecen entre los estamentos sociales de la escuela, limitan las posibilidades de convivencia armónica”; lo cual podría indicar que la mayoría de los docentes requieren actualización para el manejo de las habilidades sociales, que les permitan gestionar asertivamente las relaciones interpersonales en el aula, de modo que puedan responder adecuadamente a los requerimientos sociales planteados en las actuales reformas curriculares.

Cada maestro deber concientizarse de la importancia que tiene su rol en la formación de sus educando; buscando siempre caminos que conduzcan su que hacer educativo hacia la pedagogía del amor.

Otro tipo de relaciones que se establecen en el aula son aquellas en las cuales participan los alumnos, es decir **la relación alumno-alumno**. Como afirma (VUELVAS SALAZAR, 2003), en la etapa de adolescente el joven “necesita conformar su identidad a partir de un proceso de individualización, es él y solo él, tratando de ser inconfundible con otras personas, buscando encontrar en sí mismo características individuales que lo hagan diferente a los demás”

En este proceso, el adolescente no se encuentra solo, el amigo es la figura más importante de su entorno; es la persona con la cual descarga sus angustias, sus tensiones, sus alegrías y sus fracasos y con la cual ensaya formas de relación que contribuirán a conformar su personalidad futura. Para cualquier alumno, de manera especial si es adolescente, sus compañeros, o al menos algunos de ellos, son indiscutiblemente “otros significativos”, de donde se deriva la enorme utilidad de lograr que, en las escuelas, los compañeros adopten conductas positivas, tanto en el campo interpersonal como el campo del aprendizaje.

Las relaciones de amistad, como lo señala (FERNÁNDEZ GARCÍA, 2003), permiten a los jóvenes practicar habilidades de interacción social que les serán de utilidad en su vida adulta, para establecer relaciones cercanas, comunicarse adecuadamente con otras personas, solucionar los conflictos y aumentar la confianza en los otros. Por lo cual, el autor enfatiza que:

La relación de amistad sensibiliza a los jóvenes hacia las necesidades de los otros y favorece la adaptación social. (...) Esta interacción social promueve el desarrollo cognitivo, al permitir a los chicos predecir el comportamiento de los otros, controlar su propia conducta y consecuentemente regular su interacción social.

La trascendencia de las relaciones interpersonales entre los estudiantes es un hecho hartamente comprobado, como lo señala (GIMENO SACRISTÁN, 1976), por cuanto la educación es concebida simultáneamente, como un proceso de enseñanza aprendizaje de contenidos formalizados y como un proceso de socialización de la personalidad en vías de desarrollo. Por ello se plantea la necesidad de potenciar la calidad de las relaciones alumno-alumno dentro del aula.

Pese a lo anterior, (ACOSTA, 2002) refiere, que es notorio que los sistemas educativos actuales en todo el mundo, se han adaptado a trabajar mediante el recurso de la motivación por competencia y el alumnado se queja, a veces, de las relaciones hostiles y humillantes que se observan entre los propios compañeros.

En relación con esto, (COVARRUBIAS, 2000), señala que “hoy en día no se potencia la relación entre iguales de signo positivo (...) esto es cierto incluso cuando tenemos al alumnado sentado en fila uno a uno, mirando sólo al profesor o profesora”, de modo que se enseña que la relación más importante en el aula es aquella que se establece con el profesor y por lo tanto interesa prestarle atención.

Tal vez, como efecto de ello, las amenazas, agresiones entre estudiantes continúan despertando la inquietud de la opinión pública; como señalan (UGALDE, 1993), “la violencia nos arropa en el aula”; pero los comportamientos violentos no son más que los mismos que el niño ha aprendido a lo largo de su formación, los mismos que actúan en sus otros espacios de relación social, un submundo de violencia que se recrea en la escuela y en el que participan todos los miembros de la comunidad educativa, en mayor o menor grado.

De lo cual resulta que las relaciones tanto en el centro escolar como en el grupo aula, pueden promover un buen clima social-relacional o por el contrario pueden causar malestar, desconfianza y agresividad y en consecuencia promover un clima social negativo que puede inhibir el éxito académico.

Lo anterior justifica la necesidad de que la vida social y las relaciones informales que los estudiantes establecen en el aula, se conviertan en temas de interés y formen parte del proceso formativo de los mismos. Por lo tanto, la escuela y específicamente los docentes, deben asumir la responsabilidad de orientar las claves relacionales entre los estudiantes como una vía para prevenir e intervenir el maltrato entre iguales, favorecer unas relaciones personales saludables y equilibradas entre ellos y así, mejorar el clima de convivencia escolar.

En este artículo, se develan las percepciones del docente y los estudiantes acerca de las relaciones interpersonales que establecen en un aula de clases y se interpreta su relación con el clima de convivencia que en ella se desarrolla y con la actuación del docente como conductor y organizador de dicho clima. Todo esto con el propósito de interpretar y reflexionar sobre el clima de relaciones interpersonales para la convivencia y el aprendizaje en el aula.

La motivación del maestro en el grupo.

Algunos maestros pueden sentir que su trabajo solo consiste en enseñar, que durante toda la clase se debe transmitir únicamente el contenido del curso y no motivar; pero en la transmisión de las asignaturas cuando los alumnos están desinteresados, no logran sus propósitos. (WEINSTEIN, 1997), sugiere que podría emplearse mucho más tiempo para motivar a los alumnos; y que si están bien motivados aprenden más aprisa que aquellos desmotivados; y el tiempo que se toma para mejorar el clima de motivación de la clase puede considerarse tiempo invertido para futuros dividendos en vez de tiempo perdido sin provecho.

De otro lado, considerando la importancia de la motivación en el maestro, (ULCUMANA, 1995) hacen una analogía entre el proceso del aprendizaje y la operación de un motor de gasolina; señalando que no importa cuán bien construido y delicadamente afinado pueda estar un motor, ya que al carecer de combustible, no funcionará. Del mismo modo, los alumnos con los hábitos mejor desarrollados no aprenderán sin activación o motivación relevante.

También (ULCUMANA, 1995), dice en términos educativos, que la motivación, es un proceso que: a) Conduce a los alumnos a experiencias en las cuales puede ocurrir el aprendizaje; b) Energiza y activa a los alumnos y los mantiene razonablemente alertas; c) Conserva su atención en una dirección determinada. Así pues, la motivación en el aula afecta tanto al aprendizaje como la conducta de los alumnos y si están motivados para aprender, aprenden más. Y, además una buena forma para evitar problemas de conducta es involucrar a los alumnos en el aprendizaje.

Cabe señalar que la meta que se desea alcanzar en última instancia es la auto motivación, o sea que los alumnos desarrollen sus propios intereses por aprender, que continúen motivados de tal manera que ellos busquen el conocimiento

después de participar en su clase.

(WEINSTEIN, 1997) al respecto mencionan, que los humanistas como Carl Rogers, consideran que existe en el alumno una disposición natural por aprender, la cuál puede ser fomentados por los maestros; en tanto que los conductistas como B.F. Skinner, sugieren que el ambiente del aula debe estar cuidadosamente estructurado para reforzar la conducta que implique motivación.

3.2.3. Clima social de aula: concepto

Clima escolar y clima de aula.

El término clima, referido a las instituciones escolares, ha sido utilizado en la literatura especializada de diversas maneras; específicamente (CORNEJO, 2001) señala que:

“Es el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante a la vez de distintos procesos educativos”

También el clima ha sido descrito, desde el punto de vista ecológico, como la relación que se establece entre el entorno físico y material del centro y las características de las personas o grupos; así mismo se ha considerado para esta descripción el sistema social, esto es, las interacciones y relaciones sociales.

Según (GAIRIN, 1999), las personas son las responsables de otorgar significado particular a estas características psicosociales, las cuales constituyen, a su vez, el contexto en el cual ocurren las relaciones interpersonales. Por ello, el clima social de una institución, es definido en función de la percepción que tienen los sujetos de las relaciones interpersonales tanto a nivel de aula como del centro.

Para clarificar aún más la definición del clima escolar, es necesario hacer la siguiente caracterización: (a) es un concepto globalizador, que alude al ambiente del centro; (b) es un concepto multidimensional, determinado por distintos elementos estructurales y funcionales de la organización; (c) las características del componente humano constituyen variables de especial relevancia; (d) tiene carácter relativamente permanente en el tiempo; (e) influye en el logro de distintos objetivos académicos y de desarrollo personal; (f) la percepción de las personas constituye un indicador fundamental de la aproximación al estudio del clima.

Finalmente, es importante señalar que el estudio del clima social escolar puede centrarse en la institución y, en este caso, se puede hablar del clima del centro; pero también dicho estudio puede centrarse en los procesos que ocurren en micro espacios al interior de las instituciones, como el aula de clases.

Tipos de clima escolar y de aula.

Numerosos autores han propuesto diferentes clasificaciones para tipificar el clima escolar y del aula; sin embargo, todos los autores coinciden en que tanto el clima escolar como el de aula se desarrollan entre dos extremos: uno favorable, que representa un clima abierto, participativo, ideal, coherente, en el cual existiría mayor posibilidad para la formación integral del educando desde el punto de vista académico, social y emocional, puesto que existirían más oportunidades para la convivencia armónica. El otro extremo sería desfavorable y estaría representado por el clima cerrado, autoritario, controlado y no coherente, donde imperan las relaciones de poder, de dominación y de control, porque no se estimulan los procesos interpersonales, ni la participación libre y democrática, por lo cual, se producen comportamientos individuales y sociales hostiles, que inciden negativamente en la convivencia y el aprendizaje.

Dimensiones del clima escolar y de aula.

El clima escolar y de aula ha sido estudiado desde diferentes enfoques evaluativos, entre ellos (FERNANDEZ, 1993) destaca los siguientes: la psicología ecológica, la ecología social y el conductismo ecológico; sin embargo, ha sido difícil identificar y definir acciones o indicadores que permitan caracterizarlo. En este sentido, (VILLA & VILLAR, 1992) acotan:

El clima está condicionado por una serie de factores que, mediatizados por los procesos de enseñanza y aprendizaje, podrían clasificarse en cuatro grandes categorías: el medio ambiente, los comportamientos y actitudes personales, los aspectos organizativos y de funcionamiento y la dinámica interna que se da en el aula.

Por su parte, Bernstein (citado en (VILLA & VILLAR, 1992) propuso considerar para el estudio del clima escolar y de aula, un conjunto de variables agrupadas en lo que denomina *contextos del clima*. A continuación se presenta una breve descripción de cada contexto: (a) **El contexto interpersonal**, referido a la percepción que tienen los alumnos de la cercanía de las relaciones que mantienen con los profesores y de la preocupación que éstos muestran ante sus problemas; (b) **El contexto regulativo**: que

se refiere a la percepción de los alumnos de las reglas y las relaciones de autoridad en la escuela; (c) **El contexto instruccional**: que abarca las percepciones de los alumnos respecto al interés o desinterés que muestran los profesores por el aprendizaje de sus alumnos; (d) **El contexto imaginativo y creativo** que se refiere a los aspectos ambientales que estimula a recrear y experimentar.

Clima social, algunos aportes.

"El análisis del contexto es de excepcional importancia en el estudio de la conducta de un sujeto, tanto para caracterizar la conducta en sí misma como para captar el valor de significación que tal conducta toma en el grupo social de referencia." (CASSULLO, 2002) La conducta humana se da en un espacio o contexto interviniente y significativo para el individuo, siendo el sujeto interactivo en el sentido que asimila, juzga e intenta modificar sus propios contextos a la vez que así mismo.

El clima social es una de las más importantes conceptualizaciones en el estudio de la conducta humana en contextos sociales. Surgido de la Ecología Social, se constituye en un enfoque que estudia la conducta humana desde diferentes perspectivas.

El clima social ha sido también estudiado por (MOOS & TRICKET, 1989) por lo menos en 180 investigaciones realizadas en ambientes hospitalarios, residencias estudiantiles, comunidades terapéuticas, centros de rehabilitación, centros psiquiátricos y prisiones norteamericanas, con el fin de analizar las modificaciones de conductas que se producen en las personas como resultado de los cambios en algunas dimensiones importantes en el clima social en el cual se desarrollan programas de tratamiento.

(MOOS & TRICKET 1989) definió el clima social como "la personalidad del ambiente en base a las percepciones que los habitantes tienen de un determinado ambiente, entre las que figuran distintas dimensiones relacionales". —Así una determinada clase de un centro escolar puede ser más o menos creativa, afirmativa, orientada a las tareas, etc.

Así mismo, una específica familia puede ser más o menos controladora, cohesiva, organizada, etc. El objetivo de Moos y sus colegas ha sido encontrar invariantes de tales atributos a través de diferentes ambientes sociales. (FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, 1982)

3.2.4. Características del clima social del aula.

Dimensiones y áreas del clima social escolar

R.M.Moos, B.S.Moos&Trickett (1984, p.9), afirman que la cohesión y la comunicación que puede haber con un estilo de dirección que maneja el docente, donde el profesor es dialogante y cercano a los alumnos quien es el que más contribuye al logro de sus resultados positivos.

- a. Relaciones:** *Evalúa el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí.*

Si el niño/niña desde su más temprana edad conceptualiza y valora la importancia que tiene el convivir con los demás practicara normas, que le permitirán desarrollar en un alto nivel su conducta social.

3.2.4.1. Implicación.

- *Implicación (IM): mide el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias.*

Solo cuando el alumno se siente parte fundamental del proceso de aprendizaje, despierta su interés por querer adquirir cada día nuevos conocimientos; dando la mejor de sí mismo, demostrando creatividad responsabilidad y amor en todo lo que hace.

3.2.4.2. Afiliación

- *Afiliación (AF): nivel de amistad entre alumnos y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.*

Cada niño desde su más temprana edad, demuestra un mayor nivel de apego hacia uno u otro compañero(a); es aquí donde el maestro le brindara pautas que le permitan fortalecer su grado de amistad proponiéndole actividades y tareas donde cada uno elija su grupo de trabajo.

3.2.4.3. Ayuda

- *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).*

Si tomamos en cuenta que el maestro es orientador facilitador y guía del proceso de enseñanza, la ayuda que brinde a cada uno de sus alumnos permitirá observar y evaluar el nivel de alcance en el aprendizaje de sus educandos.

Autorrealización: *esta segunda dimensión nos permite conocer la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas.*

El aprendizaje es un proceso integrador; ya que todas las actividades que realiza el niño en el aula, toma una sola forma convirtiéndose en fuentes de conocimientos de nuevos haberes.

3.2.4.4. Tareas

- *Tareas (TA): importancia que se da a la terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesor en el temario de la asignatura.*

Cada una de las tareas que realiza el niño dentro del aula le permite aplicar sus nuevos conocimientos; siendo estas la pauta para que el maestro observe las dificultades y logros que presenten sus estudiantes ante determinado tema de estudio, orientándolo a tomar las medidas pertinentes.

3.2.4.5. Competitividad

- *Competitividad (CO): grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una calificación y estima, así como la dificultad para obtenerlas.*

3.2.4.6. Estabilidad

- *Estabilidad(ES):evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos; funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma.*

3.2.4.7. Organización

- *Organización (OR): importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización en las tareas escolares. Cada una de las tareas que realice diariamente el niño en el aula debe estar debidamente organizada, acorde a las necesidades e intereses del grupo escolar logrando así utilizar de la mejor manera su espacio y tiempo de estudio.*

3.2.4.8. Claridad

- *Claridad (CL): importancia que 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 incumplimiento. El objetivo principal de la educación es lograr la formación integral del niño(a); razón por la cual cada establecimiento educativo en su reglamento interno plantea normas, las mismas que deben ser conocidas y cumplidas por cada uno de sus estudiantes; ya que desde la más temprana edad aprenden a tomar conciencia de sus actos respetando las normas que son impartidas por sus padres, maestros y sociedad.*

3.2.4.9. Control

- *Control (CL): grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores. (Se tienen en cuenta también la complejidad de las normas y la dificultad para seguirlas). La eficacia en el cumplimiento de las normas establecidas dentro del aula, se observara así los estudiantes son controlados por cada uno de sus maestros; quienes llevaran un registro de trabajo, rendimiento y aptitudes comportamentales que estos presenten.*

Dichas observaciones le ayudaran al maestro a orientarle al niño para que logre desarrollar de la mejor manera su autonomía y responsabilidad.

Cambio: *evalúa el grado en que existe diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de la clase.*

Una educación de calidad se logra si el maestro en su labor diaria utiliza métodos, técnicas y estrategias que sustituya a las clases monótonas y repetitivas por una clase constructiva, interesante y participativa; ya que cada día los niños(as) tienen nuevos deseos e intereses por descubrir y aprender.

3.2.4.10. Innovación

- *Innovación (IN): grado en los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno.*

Es de vital importancia que el maestro emplee dentro de su aula procesos innovadores, de acuerdo a los requerimientos y exigencias del mundo actual; tomando siempre en cuenta las ideas, necesidades e intereses que tienen los niños por aprender cosas nuevas.

3.2.4.11. Cooperación

Inicialmente se puede definir el aprendizaje cooperativo como un método y un conjunto de técnicas de conducción del aula en la cual los estudiantes trabajan en unas condiciones determinadas en grupos pequeños desarrollando una actividad de aprendizaje y recibiendo evaluación de los resultados conseguidos.

Pero para que exista aprendizaje o trabajo cooperativo no basta trabajar en grupos pequeños. Es necesario que exista una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, una interacción directa "cara a cara", la enseñanza de competencias sociales en la interacción grupal, un seguimiento constante de la actividad desarrollada y una evaluación individual y grupal (FERREIRO GRAVIÉ, 2003)

En los grupos cooperativos:

- ✚ Se establece una interdependencia positiva entre los miembros en cuanto que cada uno se preocupa y se siente responsable no sólo del propio trabajo, sino también del trabajo de todos los demás. Así se ayuda y anima a fin de que todos desarrollen eficazmente el trabajo encomendado o el aprendizaje propuesto.
- ✚ Los grupos se constituyen según criterios de heterogeneidad respecto tanto a características personales como de habilidades y competencias de sus miembros.
- ✚ La función de liderazgo es responsabilidad compartida de todos los miembros que asumen roles diversos de gestión y funcionamiento.
- ✚ Se busca no sólo conseguir desarrollar una tarea sino también promover un ambiente de interrelación positiva entre los miembros del grupo.
- ✚ Se tiene en cuenta de modo específico el desarrollo de competencias relacionales requeridas en un trabajo colaborativo como por ejemplo: confianza mutua, comunicación eficaz, gestión de conflictos, solución de problemas, toma de decisiones, regulación de procedimientos grupales.
- ✚ Se interviene con un feed-back adecuado sobre los modos de interrelación mostrados por los miembros.
- ✚ Además de una evaluación del grupo, está prevista una evaluación individual para cada miembro.

En esta perspectiva, un aula cooperativa se distingue por:

Comportamientos eficaces de cooperación

Al no poder desarrollar la tarea por sí, el estudiante intercambia informaciónes, procedimientos, recursos y materiales para llevarla a término. Pero aún más, acuden en ayuda recíproca puesto que su aportación es indispensable para que todos y cada uno de los miembros logren el objetivo propuesto.

Los estudiantes afrontan las diversas tareas con la convicción de contar por un lado con el apoyo de los demás, pero también con su aportación necesaria en el trabajo común. La comunicación es abierta y directa. Los alumnos intercambian signos de estima y de

ánimo, afrontan con serenidad los conflictos resolviéndolos de modo constructivo y toman decisiones a través de la búsqueda del consenso.

La evaluación y la incentivación interpersonal

Como consecuencia de la consecución del éxito son asignadas por parte de la escuela, del profesor o de los compañeros para evidenciar tanto la responsabilidad individual como la del grupo. La incentivación puede responder a diversos tipos de refuerzos: aprobaciones, calificaciones, diplomas, reconocimientos...

Las recompensas pueden variar en frecuencia, magnitud y gradualidad, pero son importantes tanto por una gratificación personal como por conseguir una mayor cooperación entre sus miembros. Una recompensa puede ser también consecuencia de un resultado obtenido por los propios compañeros, desde este punto de vista se puede hablar de incentivación interpersonal.

La actividad

Las actividades propuestas en el aula deben exigir la cooperación de los miembros de grupo sin necesidad de que trabajen físicamente juntas. En efecto, los miembros pueden trabajar en algunos momentos solos, en otros en parejas o juntos pero en grupos pequeños, distribuyéndose las tareas y la responsabilidad llevándolas a término juntamente, ayudando al vecino o no, según los objetivos que el profesor intente conseguir.

Los factores motivacionales

La motivación a comprometerse nace del hecho de que el éxito de cada uno está ligado al éxito de los demás o de que la dificultad individual puede ser atenuada por la ayuda que se recibe del resto. Aunque puede darse el caso de una motivación extrínseca, no pasa de ser inicial y secundaria.

Progresivamente la calidad de la relación entre los miembros, la ayuda recíproca, la estima mutua, el éxito, determina una motivación intrínseca y convergente de todos los alumnos.

La autoridad

La autoridad se tiende a transferir del profesor a los alumnos. Los grupos pueden variar en un nivel alto de autonomía en la elección de los contenidos, la modalidad de aprender, la distribución de las tareas incluso en el sistema de evaluación hasta un nivel mínimo en relación al cual el docente coordina y orienta los recursos de los estudiantes para facilitar el aprendizaje.

3.3 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, TIPOS Y CLIMA DEL AULA

3.3.1. Aulas orientadas a la relación estructurada.

Se promueve la interacción y participación de los alumnos. El interés y la implicación son altos, al igual que el apoyo. Hay orden y las reglas están claras.

Uno de los factores claves del éxito en el entrenamiento en habilidades socioafectivas depende, en buena medida, del clima de clase y la cohesión de grupo (Dinkmeyer, 1985; Lickona, 1992; Trianes, 1996). Esto implica conocerse unos a otros para mejorar la calidad de interacción del grupo y compartir la responsabilidad de que este funcione mediante:

- Actividades de toma de conciencia acerca de las actitudes que favorecen una buena relación, recogiendo las palabras y los gestos que resultan agradables y producen sentimientos positivos durante una discusión de clase, por ejemplo.
- Actividades que permiten un tiempo de aprecio mutuo y que inciden sobre el recuerdo y el reconocimiento de lo positivo. En esta línea, se recomienda conceder un tiempo, en los encuentros de clase, con consignas del tipo «algo bueno con que alguien ha contribuido...», «algo bueno que alguien ha hecho por mi esta semana».
- «El encuentro de clase» como una actividad de cohesión, haciendo hincapié en los aspectos positivos, convirtiéndolo en un foro constructivo y centrándose en posibles soluciones. En este sentido, se ofrecen pautas de gran interés a los/as educadores/as para que consideren la importancia de empezar por recordar los progresos y avances conseguidos, no dejar que el encuentro de clase se convierta en un espacio de lamentos y quejidos, limitar el tiempo de planteamientos de problemas para ser eficaces y evaluar los aspectos concretos de mejora que se discuten.

Se trata de un tema central, polémico y complejo por cuanto que las sociedades democráticas han cuestionado, seriamente, el uso de enfoques autoritarios y han puesto en entredicho la disciplina, como si esta ésta pudiera practicarse de forma autoritaria. Por otra parte, los primeros intentos preventivos pusieron el énfasis, como es lógico, en el desarrollo de programas, prestando poca o ninguna atención al tema de la disciplina y contribuyendo, involuntariamente, a dar una cierta impresión de que es una cuestión innecesaria o pasada de moda. En la actualidad, la disciplina se entiende como parte de un esfuerzo más amplio por desarrollar habilidades y valores para la participación democrática (Charles, 1981, 1989; Wolfgang y Glickman, 1986; Lewis, 1991; Curwin y Mendler, 1988). En esta línea se han desarrollado propuestas globalizadoras, con diferentes denominaciones en función de las tradiciones psicológicas en que se inspiran. Aquí, cabe destacar los planteamientos de «disciplina positiva» o «autodisciplina» (Gotzens, 1986; Williamson, 1991; Herbert, 1992), los planteamientos de «disciplina moral» (Lickona, 1991) o «disciplina democrática» (Dreikurs, Dinkmeyer; Balson, 1992; Byers, 1994). Todas estas propuestas coinciden al señalar ciertas pautas de orientación:

1. Normas claras, flexibles y coherentes. Se señala que es importante reducir las normas a lo esencial, dar preferencia a los estímulos o requerimientos positivos, en vez de las prohibiciones y exigencias negativas, y ser coherente. La coherencia, de hecho, es un aspecto central que implica no ceder en lo fundamental y evitar que el estado de ánimo dicte los criterios y los límites.
2. Participación democrática, de manera que los propios alumnos asuman la responsabilidad en la buena marcha de la clase mediante la participación en la elaboración del mantenimiento de las normas. Por lo general se pide a los alumnos y alumnas que hagan pequeños grupos para elaborar las reglas, consensuándolas y exponiéndolas públicamente.
3. Castigos positivos, con atención preferente a la estrategia de las consecuencias lógicas que consiste en dejar que el alumno o la alumna soporten las consecuencias de sus actos cuando no se respetan las normas y los actos lo esencial de las consecuencias lógicas es que se fundamentan en la necesidad del respeto a las normas que permitan el buen funcionamiento y no en el poder de la autoridad personal o la revancha.

3.3.2. Aulas orientadas a una competitividad desmesurada.

Hay pocas reglas, poco énfasis en las relaciones, tampoco importa tanto la innovación, ni siquiera la claridad de las reglas: la clave en este tipo de clima de aula está en la competitividad, más incluso que en el control que se puede ejercer.

3.3.3. Aulas orientadas a la organización y estabilidad.

El énfasis está en los objetivos académicos –o docentes, ya sean estrictamente académicos o profesionalizadores. Hay poca presión en las reglas y particularmente en el control, si bien no se fomenta especialmente ni la participación ni la innovación.

3.3.4. Aulas orientadas a la innovación.

Priman los aspectos innovadores y relacionales, la orientación a la tarea es escasa, como también se presta poca atención a las metas y procedimientos. El control del profesor es exiguo.

3.3.5. Aulas orientadas a la cooperación.

Lo primordial que debe hacer un maestro para desarrollar actividades de equipo es aclarar el significado de este tipo de trabajo “Trabajar en coordinación con otros según acuerdos y metas establecidas para lograr un objetivo compartido” (FERREIRO GRAVIÉ, 2003); al mismo tiempo dice que lograr trabajar en equipo implica:

Un esfuerzo de concertación para llegar a metas comunes, formas de trabajo y mecanismos para regular el comportamiento. Trabajar en equipo no es estar reunidos en un espacio, en un mismo momento; es compartir ideales, formas de trabajo e intereses, es contar con un propósito común al que cada uno aporta.

Trabajar en equipo supone identificar las fortalezas y debilidades del conjunto y no sólo de las partes y buscar mecanismos para mejorar continuamente la dinámica que se da entre las personas que lo conforman.

El maestro no solo debe tener claridad sobre el concepto de trabajo en equipo, sino también, una vez lo comprenda, lo debe proyectar a sus estudiantes de manera sencilla y clara, apoyándose en el concepto de que el hombre es un ser social y por tal motivo al aprendizaje depende en gran parte del prójimo, porque a través de él logra la comunicación, el intercambio de ideas, y la construcción de conocimiento.

El trabajo en equipo se fundamenta en la colaboración dado que el ser humano convive todos los días con personas diferentes, circunstancia que lo conduce a desarrollar habilidades que le permiten realizar trabajos con otros individuos. Dicha necesidad se puede establecer desde los siguientes parámetros:

- La acción grupal suele ser más segura y efectiva que la gestión individual o la simple adición de acciones individuales.
- Mediante la colaboración, las ayudas pedagógicas facilitadas a los estudiantes son más posibles de optimizar.
- La colaboración, mediante el trabajo en equipo, permite analizar problemas que son comunes, con mayores y mejores criterios.
- Exige entre los maestros que educan el acuerdo en planteamientos comunes así como criterios y principios de actuación suficientemente coherentes.

Estos requisitos son posibles con una adecuada coordinación que proporciona la colaboración del trabajo en equipo, dando como resultado la cohesión. En ellos se justifica esa condición como mecanismo para proporcionar una atmósfera que anime a los alumnos a trabajar con entusiasmo y sentimientos de propiedad y pertenencia respecto a la escuela; la colaboración mediante el trabajo en equipo es un objetivo ineludible en la educación porque desde allí se cultiva una necesidad social.

El trabajo en equipo en una institución educativa va más allá de las acciones conjuntas con otro u otros, el propósito es alcanzar un mismo fin desde todos los estamentos: directivos, profesores, alumnos y padres de familia.

El primero que se tiene que convencer del trabajo en equipo es el profesor porque va a ser el motor y dinamizador de las actividades. Parece claro que la tarea del profesor en relación con el trabajo en equipo es fundamental para asegurar que éste funcione y se consiga el aprendizaje y la satisfacción personal de todos sus miembros. Una organización del aula que fomente el trabajo en equipo de los estudiantes requiere del profesor aspectos como: planificación cuidadosa, liderazgo, metodologías especiales, intervención diferenciada y análisis posterior a la experiencia.

La planificación supone tomar decisiones importantes. Estas decisiones merecen algún tipo de reflexión, como el aprendizaje previo de los procedimientos y actitudes necesarios para la colaboración. el grado en que el trabajo grupal forma parte de una

actividad compartida por un grupo de estudiantes y profesor. Los equipos conformados pueden garantizar que surjan puntos de vista variados y contrastados, para que la dinámica interactiva sea suficientemente rica. Un aspecto importante que a tener en cuenta en la planificación es la composición de los grupos: ¿Hay que intervenir en ella? ¿Hay que dejar que sean los estudiantes los que decidan con quién desea trabajar? Como siempre, depende de los objetivos que se pretendan conseguir. Sin embargo hay que rechazar la idea de que los únicos equipos que funcionan son los que se forman espontáneamente. Por otra parte, sabemos que los equipos heterogéneos permiten a los alumnos, además del contraste de opiniones y argumentos, la convivencia con personas distintas, circunstancia que favorece la adquisición de actitudes no discriminatorias. El profesor puede intervenir en la formación de los grupos siempre que lo considere conveniente.

Mediante su intervención, el docente puede propender a establecer buenas relaciones interpersonales; ayuda a mantener la atención del equipo en el objetivo que se persigue y evalúa la pertinencia de las acciones emprendidas para abordarlo; de igual manera colabora para reconsiderar el ejercicio de ciertos roles como el del líder un poco dominante o aquel que se deja imponer; puede, en fin, contribuir a que la tarea constituya un reto que fomente el desarrollo del equipo, proponiendo nuevos objetivos o diferentes condiciones de realización. No hay que olvidar que el trabajo en equipo permite al profesor un cierto distanciamiento de la gestión continua de la clase con el fin de favorecer la observación de sus alumnos en la situación de colaboración. En dicha situación puede advertir comportamientos cuya probabilidad de aparición es menor en el trabajo individual, o en tareas que implican al equipo: saber quién pide ayuda, quién la incorpora, quién la ofrece, quién la organiza, quién la enseña. Así mismo puede observar cómo responde el grupo a sus propias propuestas.

Una de las labores importantes del maestro es propiciar la visión colectiva para desarrollar las tareas emprendidas. La dinámica de grupos es fundamental dado que el hombre es por naturaleza social y, de hecho vive, en sociedad. La educación no puede estar completa sin el estudio de este campo; la interdisciplinaridad de los saberes, reconocida hoy más que nunca, implica una tarea en equipo; la complejidad creciente de la sociedad actual, por otra parte, obliga a una responsabilidad y decisión compartidas. Es así como la metodología de aprendizaje activo se constituye en equipo es el vehículo fundamental de acercamiento que permite la adecuación del proceso de formación dentro del aula.

Algunas consideraciones para el buen funcionamiento del trabajo en equipo son: Estudiar en contextos reales, cuidar la participación, no crear dependencias, ser activo y cooperativo. De igual manera el ejercicio debe mostrar resultados, en tanto que contenido y proceso tienen que estar completamente integrados.

Preparar a los alumnos para que sean el tipo de profesionales que demanda la sociedad actual es la labor; por tal razón la formación de equipos de trabajo en el aula y la consecución de objetivos que den cuenta de la tarea realizada, de ahí se precisan las siguientes opciones:

- a. Fomentar el aprendizaje de forma autónoma. Alcanzar este objetivo supone: Asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, potenciar el espíritu crítico, aprender del error, reconocer las propias necesidades de enseñanza e identificar los objetivos personales respecto al currículo.
- b. Resolver situaciones de su futura actividad profesional y relacionar el mundo real con la teoría.
- c. Realizar trabajo colaborativo: Planificar su propio trabajo, participar en la toma de decisiones sobre el proceso y sobre las tareas, asignando roles específicos.
- d. Desarrollar las destrezas comunicativas (argumentar, proponer e interpretar)
- e. Desarrollar habilidades interpersonales.

El logro de estos objetivos se basa principalmente en un aprendizaje activo. Para este tipo de aprendizaje es necesaria una serie de condiciones por parte del alumno, del profesor, del programa y del entorno. El alumno debe ser consciente de que en un momento dado tendrá que enfrentarse solo a su realidad profesional; por esta razón, el objetivo primordial es potenciar en él su capacidad de autoaprendizaje, es decir, de aprender a aprender.

No debemos olvidar las actitudes consideradas como objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje: la responsabilidad, la calidad, la colaboración, la asistencia y puntualidad, la autonomía, etc., todas ellas fundamentales en el ejercicio de su futura actividad profesional.

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

La práctica docente trasciende una concepción técnica del rol del profesor... “El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar (con una oferta curricular y organizativa determinada), y los grupos sociales particulares. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara” (FIERRO, 1999).

La práctica docente es de carácter social, objetivo e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (alumnos, docentes, padres, autoridades, etc.). También intervienen los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que en virtud del proyecto educativo de cada país, delimitan el rol del maestro.

Maestros y estudiantes se constituyen en sujetos que participan en el proceso (no son objetos ni meros productos). De este modo, los docentes son los encargados de llevar a cabo y también de articular los procesos de aprendizaje y generación de conocimientos, de recrearlos, a través de la comunicación directa, cercana y profunda con los alumnos y las alumnas que se encuentran en el aula.

Es decir, la práctica docente supone una diversa y compleja trama de relaciones entre personas: “La relación educativa con los alumnos es el vínculo fundamental alrededor del cual se establecen otros vínculos con otras personas: los padres de familia, los demás maestros, las autoridades escolares, la comunidad” . Se desarrolla dentro de un contexto social, económico, político y cultural que influye en su trabajo, determinando demandas y desafíos.

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

Estilos pedagógicos: sistemas autoritarios versus sistemas democráticos

El estilo pedagógico del profesor es otro de los factores que influye en el tipo de relaciones que establece el profesor con sus alumnos y alumnas. Por ejemplo, si el profesor establece un estilo cooperativo en que los estudiantes trabajan en grupos y exponen los resultados de sus trabajos, tendrá más posibilidades de escucharlos, reconocer y valorar el trabajo de ellos. Por otra parte, si el profesor utiliza un sistema

de "clases magistrales" en que expone, dicta o escribe en la pizarra, tendrá más dificultades para concitar y mantener la atención de los jóvenes, por lo que deberá utilizar más mecanismos de control, lo que redundará en un estilo más autoritario y desconectado de las necesidades de los alumnos y alumnas (DUNLOP, 2006)

Los sistemas complejos, con altos niveles de diferenciación de sus funciones, requieren de una organización jerárquica para un buen funcionamiento. Sin embargo, esta necesidad muchas veces ha conducido a que los sistemas caigan en organizaciones jerárquicas caracterizadas por abuso del poder. Es por esto que resulta importante establecer las diferencias entre los sistemas que tienen jerarquías de dominio y aquellos que tienen jerarquías de actualización, tal como lo plantea (EISLER, 1987). Las jerarquías de dominio están respaldadas por la fuerza o por la amenaza de la fuerza, son más rígidas, autoritarias y tienden a generar altos niveles de violencia social, y en sus formas más extremas favorecen, legitiman y encubren los abusos de poder. En contraste, las jerarquías de actualización se basan en una organización solidaria, más flexible y que favorece la vinculación entre las personas y disminuye la rigidización de los roles. La función de este tipo de jerarquías es maximizar la actualización del potencial de cada uno de los integrantes del sistema y del producto final de la organización.

Cuando un contexto escolar se caracteriza por una jerarquía de dominio el poder se concentra en los niveles más altos de esta jerarquía y hay una gran distancia emocional entre los distintos estamentos. Es frecuente que los profesores en relación con los directivos, y los estudiantes en relación con los profesores, se sientan amenazados y con poca libertad. En este contexto es difícil desarrollar la creatividad, tanto de los profesores como de los alumnos y alumnas y, por lo tanto, el proyecto escolar es sentido como un proyecto impuesto en el que las posibilidades de participación son escasas.

En un clima social de esta naturaleza, resulta muy difícil para los estudiantes abrir temas críticos, para lo cual es necesario que exista un clima de seguridad y de libertad emocional para plantearlos. Esto nos permite entender por qué niños y niñas abusados emocional o sexualmente en el sistema escolar no se hayan atrevido a denunciar estos hechos oportunamente y el que los adultos abusadores se sientan protegidos por la impunidad que les ofrece el silenciamiento que propician estos sistemas. El silenciamiento y la no validación de las propuestas, opiniones y emociones de quienes ocupan los niveles jerárquicos inferiores es una característica

de los sistemas de dominación que contribuyen, además, a la perpetuación de dichos sistemas.

Lo más grave de los contextos sociales escolares que no favorecen la ventilación de conflictos y temas críticos, es que no sólo los estudiantes no expresan lo que piensan y se ven obligados a disfrazar y encubrir sus emociones y opiniones para no tener problemas con la autoridad, sino que a la larga, se produce un acostumbamiento tal que las personas ni siquiera registran el malestar que las situaciones les producen, lo que genera una actitud pasiva frente a las situaciones de injusticia. Esto fue descrito por (GILLIGAN, 1985) como el paso de la resistencia como estrategia política de supervivencia (cuando uno se autosilencia para evitar conflictos o represalias) , a la resistencia psicológica, en que el silencio tiene que ver con que uno deja de registrar, de manera no consciente, el malestar que le producen ciertas situaciones, lo que favorece los mecanismos de disociación psicológica, aumentando cada vez más el umbral de tolerancia frente a situaciones abusivas. El no registro de las situaciones de malestar tiene consecuencias negativas tanto para la situación social, porque cierra las posibilidades de cambio, como en lo personal, ya que se ha relacionado con trastornos psicopatológicos como los psicósomáticos y otros más graves (MINUCHIN,1978). El no registrar emociones negativas y, por lo tanto, el no expresarlas, tiene muchas veces su origen en situaciones de abuso de poder en que la víctima aprende a no expresarlas como una estrategia de sobrevivencia y paulatinamente las va invisibilizando incluso para sí misma.

Las investigaciones sobre clima social escolar realizadas a través de grupos focales en Chile (ARON, 1999), muestran que una de las quejas más frecuentes de los estudiantes en relación con el contexto escolar es el no ser escuchados, que sus opiniones no solamente no interesan a los adultos, sino que son desvalorizadas. Una señal del sistema en la dirección del silenciamiento es la ausencia de espacios en que ellos puedan abrir temas que les preocupan, que les interesan, y que pudieran tener elementos de crítica al sistema escolar.

Un análisis de los ambientes favorables para el desarrollo personal de los estudiantes en contraste con los ambientes que resultan inhibidores para el logro de estos objetivos podría considerar las siguientes características, que se resumen en el cuadro que sigue (ARON, 1999). Estas características del contexto escolar, desde la perspectiva de los estudiantes se han agrupado en aquellas características que se

relacionan con:

- La relación del estudiante consigo mismo
- La relación del estudiante con otros, y
- La relación del estudiante con el mundo externo.

4. METODOLOGÍA

4.1. Contexto.

La presente investigación se realizó en el mes de Noviembre de 2011 en la Escuela Fiscal Mixta “Simón Bolívar” y Colegio Nacional Mixto “26 de Febrero” de la ciudad de Paute, provincia del Azuay. Las instituciones educativas son de carácter fiscal se encuentran ubicadas en la zona urbana al sureste de la ciudad.

La Escuela Fiscal “Simón Bolívar” fue fundada el *5 de Abril de 1956* bajo *Acuerdo Ministerial N°: 226*, y el Colegio Nacional Mixto “26 de Febrero” fue fundado el *26 de Octubre de 1963* bajo *Acuerdo Ministerial N°: 1115*.

La ciudad de Paute tiene una fuente de producción basada en el desarrollo agropecuario habiéndose acentuado en los últimos 10 años procesos de industrialización florícola por lo que ha visto disminuir su producción más domiciliaria y de subsistencia por la participación en las plantaciones con los efectos de contaminación medio – ambiental, sin que hasta ahora exista un control efectivo de la misma.

Por otra parte, todo el Valle del Paute por tener un clima templado ha desarrollado una gran expansión turística que significa el desarrollo de actividades comerciales ligadas a ésta.

La tragedia de la Josefina de 1993 supuso el quiebre económico de toda la comarca impulsando fuertes flujos migratorios de su población principalmente hacia Estados Unidos, lo cual refleja también nuestra investigación.

4.2. Diseño de la investigación.

Población y Muestra.

La muestra poblacional objeto de estudio es de 123 estudiantes de los grados 4º y 7º de Educación General Básica de la Escuela Fiscal Mixta “Simón Bolívar” y 10º de educación básica del Colegio Nacional Técnico Agropecuario “26 de Febrero”.

La muestra seleccionada, se considera no probabilística intencionada ya que según Hernández Sampieri R., Fernández Collado C., Baptista Lucio P.(2007) la elección de la misma no es un procedimiento mecánico ni se fundamenta en fórmulas de la probabilidad, sino depende del proceso de toma de decisiones de una persona o un grupo de personas y de las características de la investigación.

La base conceptual y herramienta que se propone para el desarrollo de la investigación fue la Escala “C.E.S.” de Moss&Trickett (1979), quienes estructuran el estudio del mismo a partir de la mirada del aula de clase, y con ello, desde la percepción del estudiante, planteando de igual modo, cuatro grandes categorías:

- i. **Relaciones - Grado de interés y participación en clase**, grado de amistad entre los estudiantes y Grado de amistad y de Interés del docente hacia los estudiantes.
- ii. **Autorrealización - Cumplimiento del programa**, grado en que se valora el esfuerzo y los logros personales.
- iii. **Estabilidad - Grado de importancia que se atribuye al comportamiento en clase**, claridad y conocimiento de las normas y sus respectivas consecuencias en caso de no cumplimiento por parte de los estudiantes, rigurosidad en el cumplimiento de normas.
- iv. **Cambio - Grado en que los estudiantes contribuyen a diseñar actividades de clase** donde el docente introduce nuevas metodologías y didácticas.

Estas categorías, a su vez se subdividieron respectivamente en subcategorías de la siguiente manera:

- i. Implicación, afiliación, ayuda.
- ii. Tareas, competitividad.
- iii. Organización, claridad, control.
- iv. Innovación.
- v. Cooperación

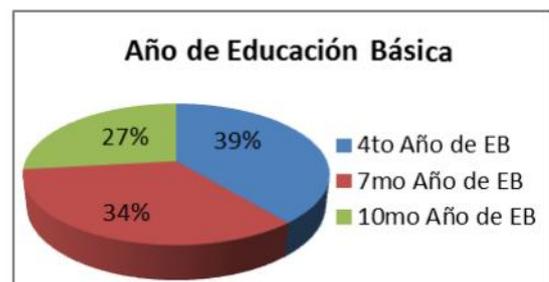
Para la recolección de datos se utilizaron encuestas a modo de cuestionario de la escala CES para estudiantes y docentes.

El procesamiento y análisis se efectuó con el apoyo de la base de datos proporcionada por el Programa Nacional de Investigación en la Plantillas Electrónica CES en Microsoft Excel 2010.

4.3. Participantes de la investigación.

TABLA Y GRÁFICO Nº 1: DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES POR AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA

AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA		
Opción	Frecuencia	%
4to Año de EB	48	39.02
7mo Año de EB	42	34.15
10mo Año de EB	33	26.83
TOTAL	123	100.00



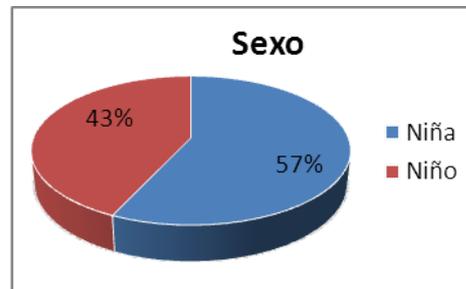
ELABORACIÓN: Catalina Rojas.

FUENTE: Encuesta. C.E.S.

La composición del grupo de investigación se distribuye entre los niños y niñas de la Escuela Fiscal Mixta "Simón Bolívar" y los jóvenes del Colegio Nacional Técnico Agropecuario 26 de Febrero, corresponden al primer grupo el 73.17% de la muestra, 39.02% (4º EGB), 34.15% (7º EGB) y al segundo grupo 26.83% del grupo seleccionado (10º EGB)

TABLA Y GRÁFICO Nº 2: DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES POR GÉNERO

P 1.3		
Opción	Frecuencia	%
Niña	70	56.91
Niño	53	43.09
TOTAL	123	100.00



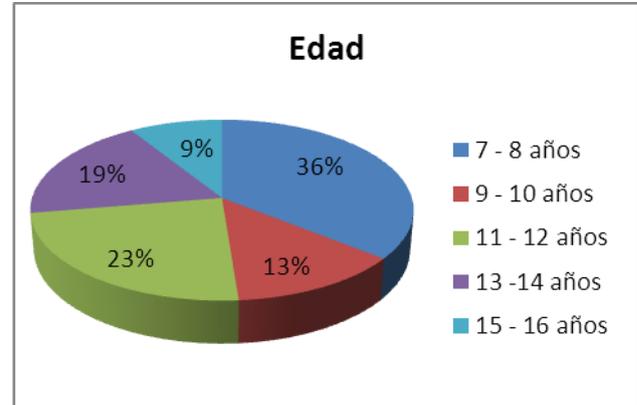
ELABORACIÓN: Catalina Rojas.

FUENTE: Encuesta C.E.S.

La composición de la población por **género** alcanza el 43.09% de niños y el 56.91% de niñas siendo mayoritario el grupo de niñas.

TABLA Y GRÁFICO Nº 3: DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES POR RANGOS DE EDAD

P 1.4		
Opción	Frecuencia	%
7 - 8 años	44	35.77
9 - 10 años	16	13.01
11 - 12 años	29	23.58
13 -14 años	23	18.70
15 - 16 años	11	8.94
TOTAL	123	100



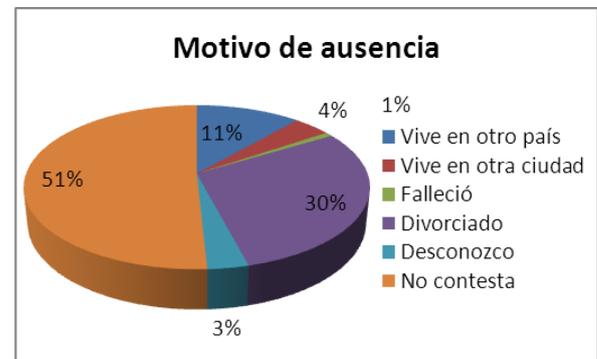
ELABORACIÓN: Catalina Rojas.

FUENTE: Encuesta C.E.S

Los grupos de edad mayoritarios en la investigación corresponden al 36% el grupo de 7 a 8 años, luego el 23% el grupo de 11 – 12 años, mientras que el 19% de 13 – 14 años, con el 13% el grupo de 9 – 10 años, y con el 9% el grupo de 15 a 16 años, en tal sentido el grupo mayoritario en la encuesta corresponde a niños y niñas de la Unidad Educativa “Simón Bolívar”

TABLA Y GRÁFICO Nº 4: DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES POR MOTIVO DE AUSENCIA DEL PADRE

P 1.6		
Opción	Frecuencia	%
Vive en otro país	14	11.48
Vive en otra ciudad	5	4.10
Falleció	1	0.82
Divorciado	36	29.51
Desconozco	4	3.28
No contesta	62	50.82
TOTAL	122	100.00

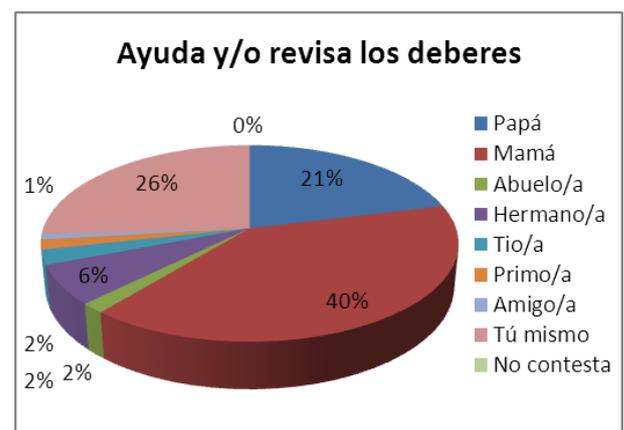


ELABORACIÓN: Catalina Rojas.
FUENTE: Encuesta C.E.S.

En cuanto al motivo de ausencia del Padre, el 11% es emigrante y el 4% lo hace en otra ciudad reafirmando la situación del cuadro anterior, existe un 1% de fallecimientos y el 30% de divorcios lo cual es muy preocupante dada las condiciones de vida urbano y rurales de los sitios de proveniencia de los estudiantes, el dato de quienes desconocen y no contestan correspondería a familias estructuradas.

TABLA Y GRÁFICO Nº 5: DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES POR QUIEN REvisa DEBERES EN CASA

P 1.7		
Opción	Frecuencia	%
Papá	26	21.14
Mamá	49	39.84
Abuelo/a	2	1.63
Hermano/a	8	6.50
Tio/a	3	2.44
Primo/a	2	1.63
Amigo/a	1	0.81
Tú mismo	32	26.02
No contesta	0	0.00
TOTAL	123	100.00



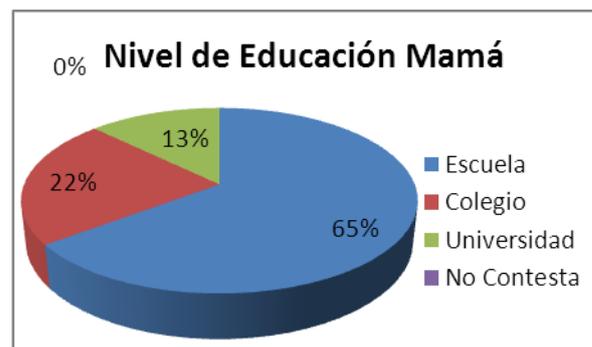
ELABORACIÓN: Catalina Rojas.
FUENTE: Encuesta C.E.S.

El desarrollo académico de los niños, niñas y adolescentes es un elemento muy importante que requiere del apoyo del grupo familiar; El apoyo en las tareas y deberes escolares es una actividad en la que la madre es quien brinda soporte en un 40% de los casos, los padres lo hacen únicamente en un 21%, los hermanos el 6% y por sí mismo el 26% lo cual revela que estas acciones no son valoradas ni consideradas parte del grupo familiar, en parte se explica por la situación socio – económica del grupo que se orienta hacia actividades laborales agropecuarias y de comercio.

Las acciones de soporte escolar siguen constituyéndose en responsabilidad de las mujeres.

TABLA Y GRÁFICO N° 6: DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES POR NIVEL EDUCATIVO DE LA MADRE

P 1.8.a		
Opción	Frecuencia	%
Escuela	66	64.71
Colegio	23	22.55
Universidad	13	12.75
No Contesta	0	0.00
TOTAL	102	100.00



ELABORACIÓN: Catalina Rojas.

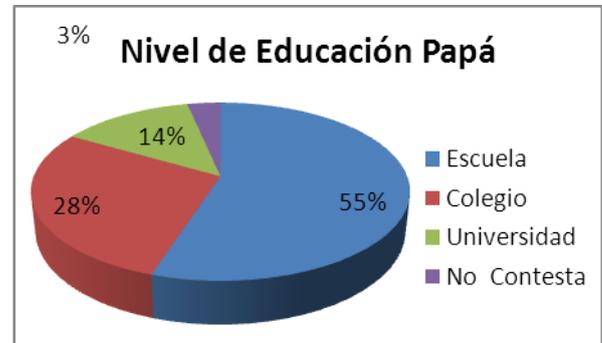
FUENTE: Encuesta C.E.S.

El nivel educativo de la madre es un indicador de desarrollo social del grupo familiar muy importante, es la base para brindar soporte educativo a sus hijos, en nuestra investigación se evidencia una situación muy compleja. El nivel educativo de la madre corresponde en un 65% a primaria, 22% colegio y 13% a universidad evidenciando la situación familiar en la que la madre es quien se encuentra en casa y/o trabaja desde esta y el alto nivel de divorcios y la consecuente desestructuración familiar.

Lo anterior nos indica la composición del grupo familiar con una formación básica, si además consideramos su situación parental (presencia del padre), se vuelve compleja sus relaciones y apoyo al desarrollo de sus hijos.

TABLA Y GRÁFICO N° 7: DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES POR NIVEL EDUCATIVO DEL PADRE

P 1.8.b		
Opción	Frecuencia	%
Escuela	66	55.00
Colegio	34	28.33
Universidad	16	13.33
No Contesta	4	3.33
TOTAL	120	100.00



ELABORACIÓN: Catalina Rojas.

FUENTE: Encuesta C.E.S.

El nivel de desarrollo educativo de los padres sin duda es soporte para todo el grupo familiar, en este caso, hay que recordar aquellos que no están presentes.

En cuanto al padre los datos son preocupantes, el 55% cuenta con primaria, el 28% colegio, el 14% universidad y un 3% no contesta. Los datos encontrados tienen un mejor nivel de desarrollo educativo que el grupo de madres (sesgo de género) pero y tal como habíamos dicho, en gran medida pesa su ausencia.

4.4. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación.

4.4.1. Métodos

El proceso de la investigación se lo llevó a cabo a través de un estudio psicométrico no experimental, en donde *“se observa un fenómeno tal y como se da en su contexto natural para luego analizarlo.”*

La investigación se desarrolla en el mes de Noviembre del 2011 en la misma institución en la que se desarrolla el proceso de práctica pre – profesional, razón por la cual es un escenario del que ya se tiene conocimiento y relaciones académicas, siendo propicia para la investigación de campo y adicionalmente se tenía conocimiento y cercanía tanto con docentes como con los estudiantes.

Es un diseño de investigación transversal, pues se recolectan los datos en un solo momento con el propósito de analizar cuál es el nivel o estado de una o varias variables o definir cuál es la relación entre un conjunto de variables en un momento determinado.

(Hernández Sampieri., Fernández Collado ,Baptista Lucio,2007).

El uso de la Escala “CES” nos posibilita el cruce de variables a partir del análisis de la consistencia de resultados de sus sub escalas.

4.4.2. Técnicas.

La investigación realizada es de tipo exploratorio y descriptivo, ya que busca explicar y caracterizar la realidad (en las instituciones donde se aplicó) de los tipos de aula y el clima en el que se desarrolla el proceso educativo, de tal manera, que nos permita conocer el problema en estudio tal cual se presenta en la realidad.

4.4.3. Instrumentos.

Para la aplicación de la investigación se consideró el cuestionario de Moos y Trickett, en su estudio original: Escalas de clima social.

La prueba consta de 134 ítems para la Escala Adaptada (90 ítems la prueba original), de aplicación escrita de manera colectiva o individual y respuestas dicotómicas falso o verdadero. Esta escala tiene como propósito determinar aspectos concretos relacionados con la cotidianidad escolar y que en conjunto configuran un concepto más amplio denominado *Clima Social Escolar*.

Los ítems están distribuidos en grupos de 10 preguntas organizadas intencionalmente, de manera que indagan sobre:

1. **Implicación**-p.e.j.: *los estudiantes ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase.*
2. **Afiliación**-p.e.j.: *en esta clase los estudiantes llegan realmente a conocerse bien unos a otros.*
3. **Ayuda**- p.e.j.: *este profesor dedica muy poco tiempo para hablar con los estudiantes;*
4. **Tareas**-p.e.j.: *casi todo el tiempo de clases se dedica a la lección del día;*
5. **Competitividad**-p.e.j.: *aquí los estudiantes no se sienten presionados para competir entre ellos.*

6. **Organización**-p.e.j.: *esta clase está muy bien organizada;*
7. **Claridad**-p.e.j.: *hay un conjunto claro de normas que los estudiantes tienen que cumplir;*
8. **Control**-p.e.j.: *en esta clase hay pocas normas que cumplir;*
9. **Innovación**-p.e.j.: *aquí siempre se están introduciendo nuevas ideas.*
10. **Cooperación**-p.e.j.: *en esta clase se trabaja en equipo.*

4.5 Recursos

4.5.1 Humanos

Para el desarrollo de la investigación se contó con el apoyo del Ing. Cristian Labanda en la elaboración de la plantilla electrónica de la Escala “C.E.S.”

El apoyo tutorial estuvo a cargo de la Dra. Mgs. Esterfilia Cevallos.

Los apoyos institucionales de los Directivos y Docentes de las Instituciones Educativas participantes.

Y mi persona en el proceso de investigación.

4.5.2 Institucionales

Se ha contado con el apoyo de:

- a. Universidad Técnica Particular de la Loja. UTPL.
- b. Escuela Fiscal “Ciudad de ”Paute
- c. Colegio Nacional Mixto “26 de Febrero”
- d. Biblioteca Virtual UTPL.
- e. Biblioteca de la Universidad de Cuenca.
- f. Biblioteca de la Universidad del Azuay,

4.5.3 Materiales

Para el desarrollo del proceso de investigación se ha utilizado:

- a. Guía del proceso de Investigación.
- b. Formatos de la escala “C.E.S.” para docentes y estudiantes.
- c. Impresos de Encuestas Escala “C.E.S.”

- d. Cámara Digital.
- e. Equipo informático.
- f. Movilización.
- g. Refrigerios para reuniones y talleres.
- h. Impresos de certificados y otros.
- i. Adquisición de Bibliografía.
- j. Reproducciones (copias) de material bibliográfico.

4.5.4 Económicos

Para el desarrollo de la investigación se elaboró el siguiente presupuesto:

ASPECTO	COSTO ESTIMADO (usd)
Formatos de la escala "C.E.S." para docentes y estudiantes.	50
Copias Impresos de Encuestas Escala "C.E.S."	50
Cámara Digital.	150
Equipo informático. (P.C., impresora, cartuchos)	900
Movilización.	50
Refrigerios para reuniones y talleres.	100
Material Didáctico	20
Adquisición de Bibliografía. (libros, revistas y fotocopias)	200
TOTAL	1.520

4.6. Procedimiento.

Búsqueda del contexto.

El desarrollo de la investigación partió de la identificación de centros educativos para todo el trabajo de campo, para tal efecto se consideró los espacios considerados en la práctica Pre – Profesional que se realizó durante el periodo de formación, y adicionalmente por ser mi espacio laboral, este fue un escenario propicio para tejer relaciones académicas y humanas que han sido claves en mi proceso de formación personal y profesional.

Se cumplió con todas las formalidades para la autorización por escrito de las autoridades y directivos de los Centros Educativos para el proceso de investigación, elaboración de cronogramas de trabajo, entrevista con los docentes y preparación de las fichas de encuesta, así como también de los respectivos certificados de autenticidad de haber realizado el proceso en sí.

Revisión Bibliográfica.

Para ello se efectuó una búsqueda documental sistemática y exhaustiva en las bibliotecas de los centros de educación superior de la ciudad de Cuenca.

Un gran apoyo fue contar con el material puesto a disposición por el Programa Nacional de Investigación, además, fue clave el hecho de poder revisar y consultar en Redes de Revistas Virtuales Indexadas como REDALYC y DIALNET para garantizar la calidad y pertinencia de los documentos siendo estos además científicos y actualizados.

Cabe resaltar que aunque existieron dificultades en cuanto al acceso al material de H.R. Moos, el proceso de búsqueda, lectura, análisis y desarrollo conceptual ha significado toda una experiencia de desarrollo académico, humano y profesional.

Aplicación de campo.

El desarrollo del trabajo de campo se realizó a mediados del mes de noviembre de 2011, para ello se contó con todo el apoyo de las autoridades de los Centros Educativos, no existió dificultades en el proceso.

Análisis de resultados.

Ha significado la parte más interesante de este proceso, el análisis partió de los resultados que arroja la Plantilla de la Escala "CES", a partir de la cual se han incorporado criterios conceptuales y elementos de comparación que nos proporciona el marco teórico.

Los resultados encontrados nos permiten no solo conocer la realidad de nuestros centros educativos, sino, desarrollar estrategias de intervención para mejorar la calidad educativa.

Proyección del estudio.

La investigación nos exige, como un reto profesional y ético, desarrollar estrategias de intervención en los Centros Educativos no solo del proceso de investigación, sino además en los que laboremos profesionalmente.

La importancia que adquiere conocer el Clima Social Escolar en el contexto del proceso de Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica es clave para el desarrollo de una Gestión Educativa orientada a la calidad y calidez de las relaciones humanas y educacionales.

El Clima Social Escolar es el eje articulador sobre el cual el desarrollo educativo institucional debe partir, en nuestro medio, este tipo de investigación y manejo de instrumentos son inéditos, recomendamos a todos quienes lean este informe a profundizar nuestra investigación y desarrollo de propuestas de intervención.

Redacción del Informe.

El desarrollo del informe ha contado con el apoyo tutorial de la Dra Esterfilia Cevallos que ha significado un gran apoyo para desarrollar el trabajo de investigación.

Ha resultado muy importante aplicar las normas y procedimientos del formato APA 6º edición, esto mejora nuestra escritura científica y nos adentra en un mundo de formación académica.

5. INTERPRETACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

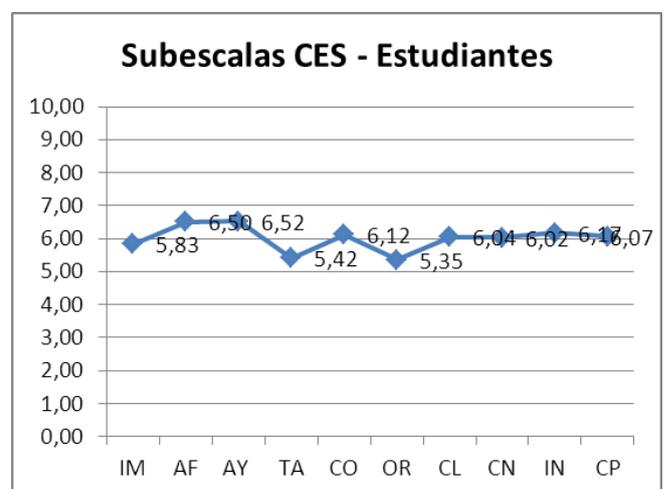
Sin duda el análisis de los procesos, factores y componentes del “Clima Social Escolar” es el punto de partida para mejorar los procesos educativos en nuestro medio, la investigación realizada nos posibilita elementos cuantitativos y cualitativos para desarrollar procesos de intervención necesarios y urgentes.

Este es el escenario que analizamos a continuación: la comprensión de nuestro contexto de desarrollo profesional y personal.

5.1 Características del clima del aula desde el criterio de estudiantes y profesores del cuarto año de educación básica.

TABLA Y GRÁFICO N° 8: RESULTADOS ESCALA CES 4º EGB. ESTUDIANTES.

ESTUDIANTES		
SUBESCALAS		PUNTUACIÓN
IMPLICACIÓN	IM	5.83
AFILIACIÓN	AF	6.50
AYUDA	AY	6.52
TAREAS	TA	5.42
COMPETITIVIDAD	CO	6.13
ORGANIZACIÓN	OR	5.35
CLARIDAD	CL	6.04
CONTROL	CN	6.02
INNOVACIÓN	IN	6.17
COOPERACIÓN	CP	6.07



Fuente: Encuesta C.E.S. □

Elaboración: Catalina Rojas

Los niños y niñas de 4º de EGB de manera general tienen un desempeño medio en la escala C.E.S., su nivel de **implicación** es de 5.83 y **afiliación** 6.50 lo que nos indica buenas relaciones e interés de los niños y niñas en la realización de las actividades en el aula de trabajo.

En cuanto a la **ayuda** alcanza 6.52 siendo este el ítem más alto en las subescalas definiendo un grupo solidario, en cuanto a las **tareas** 5.42 lo que nos indica que no existe seguimiento de las tareas programadas, el docente a veces pierde el control del grupo.

En la **competitividad** 6.13 se visualiza el esfuerzo por la valoración del trabajo realizado; en torno a la **organización** 5.35 guarda similitud con el desarrollo de las tareas, el aula no es adecuada para un trabajo más ordenado y didáctico.

Para la **claridad** 6.04 a pesar de obtener un buen puntaje, su conocimiento no implica que se cumplan los acuerdos, en el **control** 6.02 los estudiantes reflejan el control parcial de las tareas y el cumplimiento de las normas establecidas.

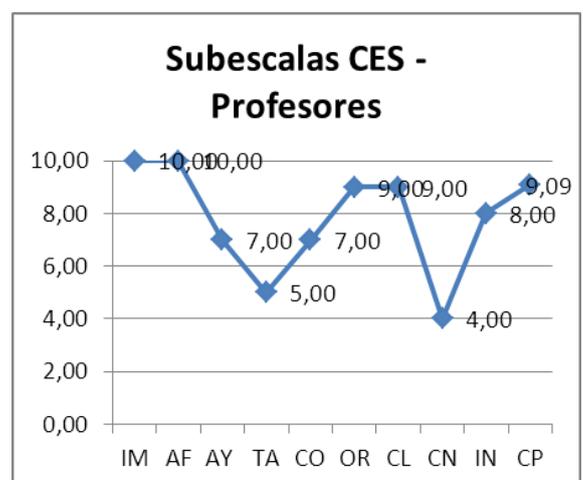
El desarrollo de la **innovación** alcanza 6.17, el trabajo del aula no va más allá de lo programado, y, en cuanto a **cooperación** 6.07.

TABLA Y GRÁFICO Nº 9: RESULTADOS ESCALA CES 4º EGB. DOCENTES

PROFESORES		
SUBESCALAS		PUNTUACIÓN
IMPLICACIÓN	IM	10.00
AFILIACIÓN	AF	10.00
AYUDA	AY	7.00
TAREAS	TA	5.00
COMPETITIVIDAD	CO	7.00
ORGANIZACIÓN	OR	9.00
CLARIDAD	CL	9.00
CONTROL	CN	4.00
INNOVACIÓN	IN	8.00
COOPERACIÓN	CP	9.09

Fuente: encuesta CES

Elaboración: Catalina Rojas.



Los resultados del grupo de DOCENTES correspondiente al 4º de EGB son radicalmente distintos a los resultados de ESTUDIANTES, se hacen evidentes discrepancias significativas.

En cuanto a la **implicación** y **afiliación** establecen el máximo puntaje (10) frente al promedio de 6 de los estudiantes, pueden en efecto estar comprometidos con la labor docente pero no es necesariamente la percepción que se tiene de aquello.

En torno a **ayuda** 7 y **tareas** 5 lo que nos indica preocupación por el trabajo con los niños y niñas pero dificultades a la hora de consolidar productos de trabajo.

La **competitividad** 87 y la **organización** 9, nos dan pistas para analizar la valoración del trabajo en el aula, pero así mismo lo difícil del grupo en cuanto a mantener el orden.

La **claridad** alcanza 9, el docente tiene plena conocimiento de las normas en el aula, pero los estudiantes no hacen mucho caso de aquello lo cual se refleja en el grado de **control** que mantiene del grupo 4, podríamos decir que se trata de un grupo difícil.

En lo que respecta a **innovación** 8 y **cooperación** 9.09, el docente demuestra la preocupación por el desarrollo de nuevas acciones y metodologías en el grupo de aula, aunque dado el escaso grado de control estas se diluyen en lo complejo del grupo.

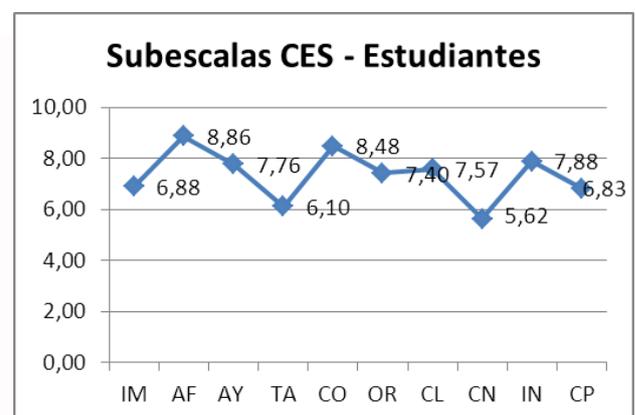
5.2 Características del clima social del aula desde el criterio de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica....

TABLA Y GRÁFICO Nº 10: RESULTADOS ESCALA CES 7º EGB. ESTUDIANTES.

ESTUDIANTES		
SUBESCALAS		PUNTUACIÓN
IMPLICACIÓN	IM	6.88
AFILIACIÓN	AF	8.86
AYUDA	AY	7.76
TAREAS	TA	6.10
COMPETITIVIDAD	CO	8.48
ORGANIZACIÓN	OR	7.40
CLARIDAD	CL	7.57
CONTROL	CN	5.62
INNOVACIÓN	IN	7.88
COOPERACIÓN	CP	6.83

Fuente: Encuesta C.E.S.

Elaboración: Catalina Rojas



Los resultados alcanzados son dispersos y heterogéneos, aunque de manera general alcanzan mejor desempeño que los estudiantes de 4º de EGB.

La **implicación** alcanza 6.88 y la afiliación 8.86 indicándonos el grado medio – alto de cohesión del grupo de aula y una consciencia media del trabajo a ser desarrollado.

El nivel de **ayuda** tiene 7.76 y las tareas 6.10, si bien es cierto hay preocupación por el cumplimiento de las mismas no es un determinante del trabajo educativo, los estudiantes tienden a brindar poco ayuda entre sí.

La **competitividad** alcanza 8.48 indicándonos alta valoración y preocupación por el trabajo realizado sobre todo porque están próximos a acabar la primaria y requieren mejorar su rendimiento; el ítem de **organización** es más bien alto 7.40, los estudiantes tienden al orden.

La **claridad** alcanza 7.57 en correspondencia con el grado de **organización**, los estudiantes conocen las **normas y acuerdos** los cumplen, el **control** tiene 5.62, el grupo tiende a auto regularse pero la acción docente no la reafirma.

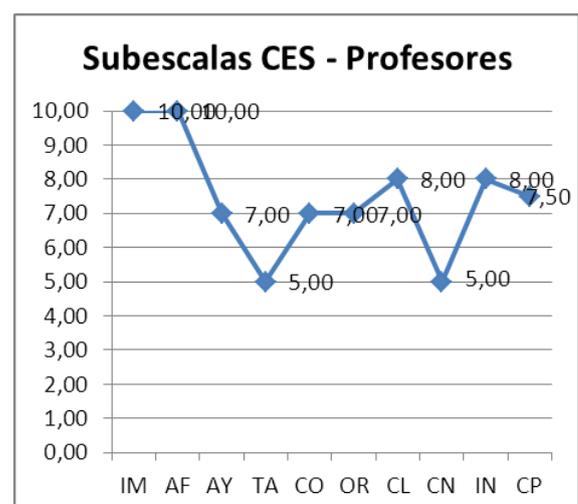
La **innovación** tiene 7.88 y la **cooperación** 6.83, el grupo se siente motivado al trabajo y desarrollan acuerdos para alcanzarlos.

TABLA Y GRÁFICO Nº 11: RESULTADOS ESCALA CES 7º EGB. DOCENTES.

PROFESORES		
SUBESCALAS		PUNTUACIÓN
IMPLICACIÓN	IM	10.00
AFILIACIÓN	AF	10.00
AYUDA	AY	7.00
TAREAS	TA	5.00
COMPETITIVIDAD	CO	7.00
ORGANIZACIÓN	OR	7.00
CLARIDAD	CL	8.00
CONTROL	CN	5.00
INNOVACIÓN	IN	8.00
COOPERACIÓN	CP	7.50

FUENTE: Encuesta C.E.S

ELABORACIÓN: Catalina Rojas.



Al igual que en el grupo de **docentes** de 4º de EGB, los resultados son muy dispersos e interesantes.

En cuanto a **implicación** (10), **afiliación** (10) denotan actitud positiva, el grado de **ayuda** (7) establece el grado de apoyo a los estudiantes, la **innovación** (8) alcanza un puntaje alto, muestra el grado conciencia docente y el compromiso con el trabajo de día a día.

El tema de las **tareas** y **control** establecen un puntaje de 5 evidenciando lo complejo del grupo de estudiantes, hay dificultades en su manejo y cumplimiento de los acuerdos de trabajo y relacionales.

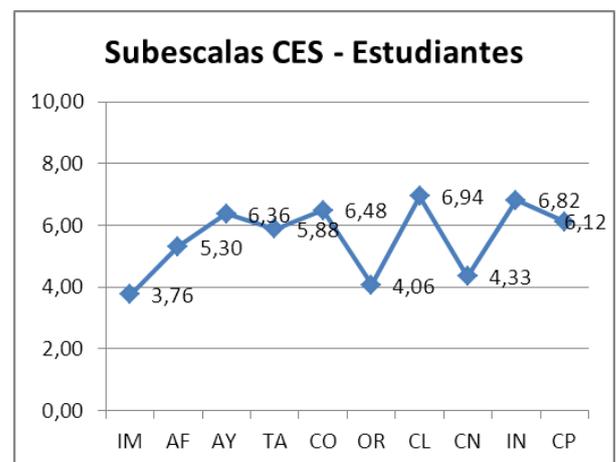
La **competitividad** (7), **organización** (7) y **cooperación** (7.50) tienen buenos resultados, ratifican los esfuerzos docentes para desarrollar metodologías y actividades adecuadas, los estudiantes toman conciencia de aquello, pero las acciones pierden efectividad cuando no se valora y afirma el control de las mismas.

Es un grupo que **innova** (7.50) pero requiere más firmeza en cuanto a su desarrollo.

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

TABLA Y GRÁFICO Nº 12: RESULTADOS ESCALA CES 10º EGB. ESTUDIANTES

ESTUDIANTES		
SUBESCALAS		PUNTUACIÓN
IMPLICACIÓN	IM	3.76
AFILIACIÓN	AF	5.30
AYUDA	AY	6.36
TAREAS	TA	5.88
COMPETITIVIDAD	CO	6.48
ORGANIZACIÓN	OR	4.06
CLARIDAD	CL	6.94
CONTROL	CN	4.33
INNOVACIÓN	IN	6.82
COOPERACIÓN	CP	6.12



FUENTE: Encuesta C.E.S.

ELABORACIÓN: Catalina Rojas.

El grupo de **estudiantes** de colegio más bien resultaron apáticos en la aplicación de la Escala, aunque se prestó colaboración, se nota la diferencia con respecto a los niños y niñas de la escuela.

Es muy importante comprender que los estudiantes del 10º de EGB se encuentran en pleno desarrollo físico, emocional y de formación de la identidad personal lo que sin duda incide en su comportamiento.

La **implicación** (3.76) y la **organización** (4.06) **revelan** a naturaleza del grupo como desorganizado y con poco interés en la participación del trabajo académico.

La **afiliación** (5.30), la **ayuda** (6.36) y **cooperación** (6.12) nos indican un aula que se apoya pero dentro de sus grupos de referencia, no hay cohesión.

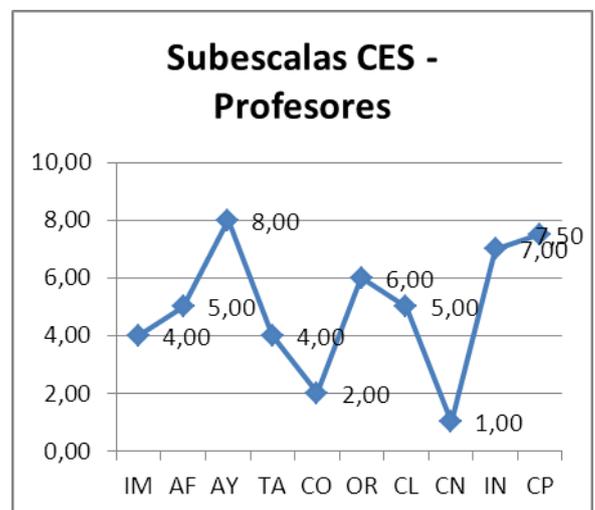
Las **tareas** (5.88), **competitividad** (6.48) y **claridad** (6.94) indican que si bien es cierto hay preocupación por sus desarrollo educativo y rendimiento, la situación no alcanza a generalizarse.

TABLA Y GRÁFICO Nº 13: RESULTADOS ESCALA CES 10º EGB. DOCENTES.

PROFESORES		
SUBESCALAS		PUNTUACIÓN
IMPLICACIÓN	IM	4.00
AFILIACIÓN	AF	5.00
AYUDA	AY	8.00
TAREAS	TA	4.00
COMPETITIVIDAD	CO	2.00
ORGANIZACIÓN	OR	6.00
CLARIDAD	CL	5.00
CONTROL	CN	1.00
INNOVACIÓN	IN	7.00
COOPERACIÓN	CP	7.50

FUENTE: Encuesta C.E.S

ELABORACIÓN: Catalina Rojas.



En este caso, los resultados son mucho más inconsistentes con respecto a los estudiantes y mucho más dispersos.

El nivel de **ayuda** (8) establece nexos de preocupación para con los estudiantes, pero, en cambio en las **tareas** (4) nos muestra el bajo nivel de control del desarrollo académico, **claridad** (5) nos da indicios de lo vago que resultan las normas y acuerdos, mientras que en la **cooperación** (7.50) alcanzan resultados más altos, los docentes promueven la cooperación y solidaridad en el grupo, establecen normas y al menos dicen revisar el cumplimiento de tareas pero los estudiantes no lo perciben de esa forma, más bien tienden a desubicarse al respecto.

El docente no se siente **implicado** en el trabajo (4) y desarrolla baja **afiliación** (5), lo que nos habla de un proceso académico vertical y desvinculado de los intereses y necesidades de los estudiantes.

No se valora la **competitividad** (2), es el mismo docente quien ve un bajo nivel de **organización** (6) en el grupo como tal.

El parámetro de **control** (1) es muy significativo, evidencia una situación muy problemática en cuanto al manejo del grupo, el docente admite haber perdido el control del mismo

Tanto docentes como estudiantes ven elementos de **innovación** (7) y los valoran.

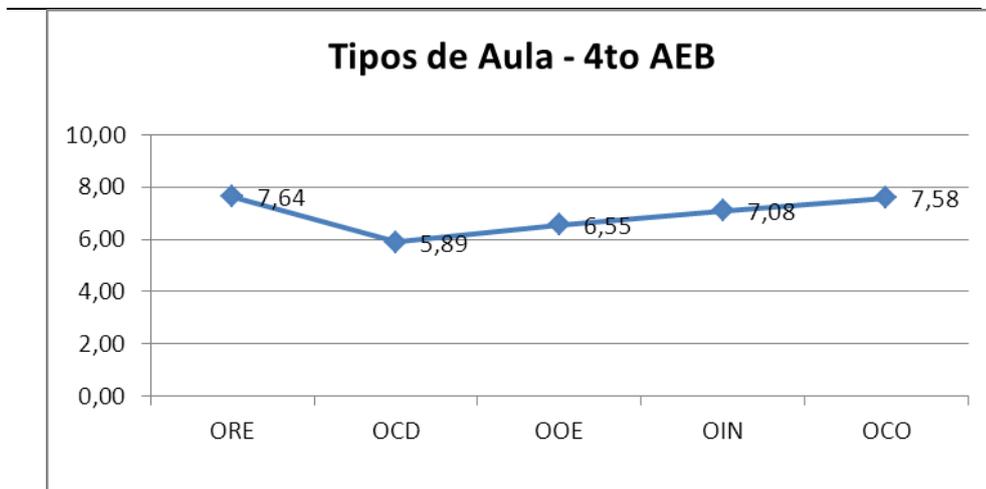
La actividad educativa de los docentes en el nivel medio requiere de un profundo conocimiento de la psicología evolutiva del adolescente y de medios y recursos didácticos que promuevan espacios de cooperación y mediación más acentuados.

La conflictividad emocional que puede desarrollarse en el aula, exige así mismo, la negociación de acuerdos, y normas de convivencia con todo el grupo dado que es muy fácil perder el control del grupo tal como nos lo demuestra la investigación.

5.4 Tipos de aula que se distinguen tomando en cuenta las actividades y estrategias didáctico-pedagógicas, desde el criterio de estudiantes y profesores de 4to, 7mo y 10mo año de educación básica.

TABLA Y GRÁFICO N° 14: RESULTADOS TIPOS DE AULA. 4º EGB.

TIPO DE AULAS		PUNTUACIÓN
ORIENTADAS A LA RELACIÓN ESTRUCTURADA	ORE	7.64
ORIENTADAS A LA COMPETITIVIDAD DESMESURADA	OCD	5.89
ORIENTADAS A LA ORGANIZACIÓN Y ESTABILIDAD	OOE	6.55
ORIENTADAS A LA INNOVACIÓN	OIN	7.08
ORIENTADAS A LA COOPERACIÓN	OCO	7.58



FUENTE: Encuesta C.E.S.

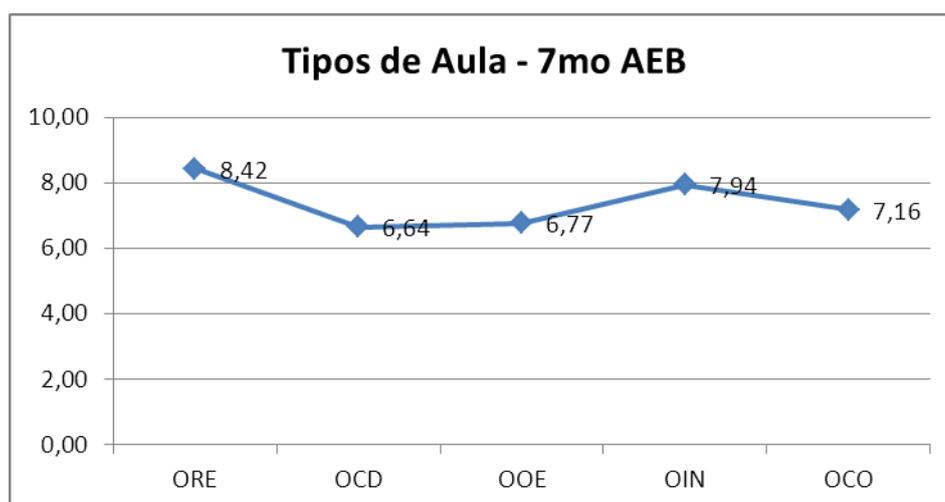
ELABORACIÓN: Catalina Rojas.

El 4º de EGB es un aula orientada hacia una **relación estructurada** (7.64), es notoria y clara la relación vertical docente – estudiante, cuenta además con un alto componente de **innovación** (7.58), los datos reflejan consistencia con los resultados del clima social, en donde se presentan elementos de **competividad desmesurada** (5.89) con problemas en la **organización y estabilidad** (6.55) de los grupos, el tema disciplinario es un eje relacional caracterizado por el conflicto.

Los niños y niñas de 4º de EGB son más dóciles en cuanto al manejo del grupo, en sí han interiorizado normas de respeto a la autoridad y para el cumplimiento de tareas a ellos asignados, pero así mismo, cuando no hay claridad en las disposiciones es muy fácil romper el orden y desorganizar el aula, por lo que creo es necesario reforzar el

TABLA Y GRÁFICO N° 15: RESULTADOS TIPOS DE AULA. 7º EGB.

TIPO DE AULAS		PUNTUACIÓN
ORIENTADAS A LA RELACIÓN ESTRUCTURADA	ORE	8.42
ORIENTADAS A LA COMPETITIVIDAD DESMESURADA	OCD	6.64
ORIENTADAS A LA ORGANIZACIÓN Y ESTABILIDAD	OOE	6.77
ORIENTADAS A LA INNOVACIÓN	OIN	7.94
ORIENTADAS A LA COOPERACIÓN	OCO	7.16



FUENTE: Encuesta C.E.S

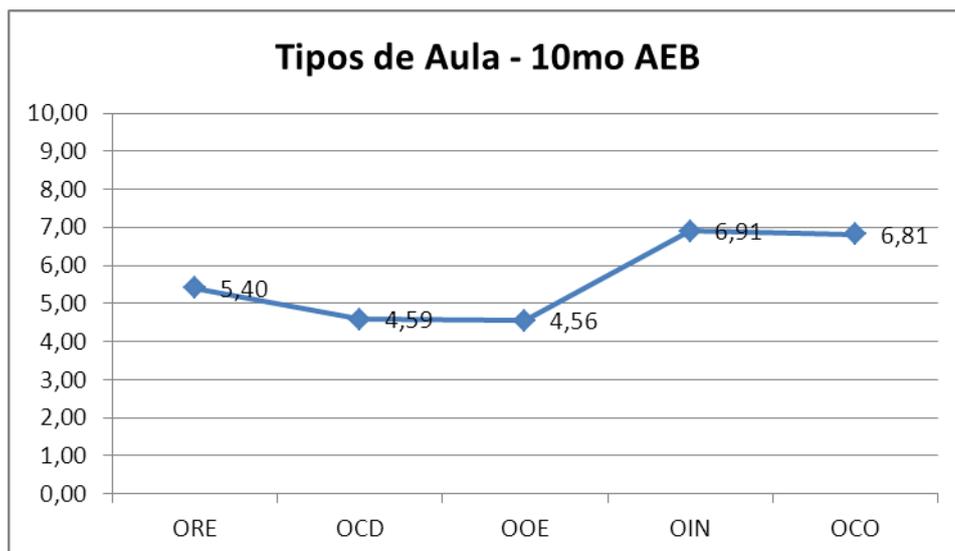
ELABORACIÓN: Catalina Rojas.

A nivel de **7º de EGB** la situación se torna más compleja, la **situación estructurada** (8.42) prevalece, los niños y niñas buscan una **competitividad desmesurada** (6.64) reafirmando la necesidad de mejorar su rendimiento escolar y expresa junto con la **organización y estabilidad** (6.77) presencia de relaciones más solidarias, así mismo, hay que reconocer la presencia de **innovación** (7.94) y **cooperación** alta (7.16)

En este nivel los niños y niñas sienten mucha presión y preocupación por la transición a 8º de EGB (Colegio) por ello considero que tienden a procesos de auto regulación y auto disciplina.

TABLA Y GRÁFICO Nº 16: RESULTADOS TIPOS DE AULA. 10º EGB.

TIPO DE AULAS		PUNTUACIÓN
ORIENTADAS A LA RELACIÓN ESTRUCTURADA	ORE	5.40
ORIENTADAS A LA COMPETITIVIDAD DESMESURADA	OCD	4.59
ORIENTADAS A LA ORGANIZACIÓN Y ESTABILIDAD	OOE	4.56
ORIENTADAS A LA INNOVACIÓN	OIN	6.91
ORIENTADAS A LA COOPERACIÓN	OCO	6.81



FUENTE: Encuesta C.E.S

ELABORACIÓN: Catalina Rojas.

A nivel de 10º de EGB la situación se torna más compleja, la **relación estructurada (5.95)** revela más bien fraccionamiento, la **competitividad desmesurada (6.32)** expresa junto con la **organización y estabilidad (5.48)** presencia de diversos grupos que compiten entre si, pero, así mismo, hay que reconocer la presencia de **innovación (6.36)** y **cooperación alta (7.24)**

Es un hecho evidente la ruptura de la estabilidad en el aula de 10º de EGB, los niveles de conflicto se expresan en la competencia desmesurada y los bajos niveles de organización y estabilidad.

La creatividad e innovación está presente, pero en un escenario que requiere regulación e intervención.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

Desarrollar la investigación en torno al “Clima Social Escolar” ha resultado altamente formativo y una gran experiencia personal, desde este contexto propongo varias conclusiones, a saber:

- ✚ La muestra investigada pertenece a sectores populares de clase socio – económica baja y de procedencia urbano – marginal y rural de la ciudad de Paute en la que se evidencia situaciones de desestructuración familiar con niveles de formación básicos y con una alta incidencia de procesos de movilidad humana, lo que además incide en el apoyo familiar que recibe en sus procesos académicos, deberes y tareas escolares.
- ✚ En cuanto a los resultados alcanzados a través de la aplicación de la “Escala C.E.S.” a los estudiantes hay datos muy heterogéneos, marcados y diferenciados entre la Escuela y Colegio, mientras en el primer grupo los resultados son más bien consistentes en cuando a una curva más o menos estable (de las Sub Escalas), en el colegio, los resultados tienden a ser más dispersos.

- ✚ De forma general, en la escuela los estudiantes se sienten implicados, cooperan entre sí, comprenden las normas, aunque no sea precisamente un grupo que las cumpla, el grado de afiliación es alto, lo preocupante son los resultados encontrados en el grupo de docentes, estos resultan muy dispersos y “pintan” una realidad muy distinta a la percepción de los estudiantes.
- ✚ Los docentes (escuela) se sienten muy implicados y con alta afiliación en sus trabajo pero, expresan así mismo, graves problemas en cuanto a la planificación y cumplimiento de tareas programadas y aún más grave en cuanto al control del grupo, se procuran procesos de innovación y cooperación pero es evidente los “picos” de desempeño.
- ✚ En el Colegio la situación es muy compleja, los resultados de los estudiantes reflejan graves problemas de implicación y afiliación, el grupo carece de organización y control, nos referimos a su proceso de maduración y adolescencia como base explicativa, pero el problema es muy complejo y requiere procesos de investigación más específicos.
- ✚ Los docentes del Colegio reconocen los problemas en cuanto a la organización del grupo y el control, pero de igual forma desarrollan procesos de ayuda, de innovación y cooperación, pero creo que el grupo de estudiantes se encuentra fraccionado, cada núcleo es un espacio de referencia y competencia, se cierran a los otros.
- ✚ En cuanto a los tipos de aula, en la Escuela se orienta hacia una relación más estructurada en 4º de EGB, mientras que la cooperación e innovación está presente en el 7º de EGB por la misma presión social y académica para la transición al Colegio dado que el acceso a instituciones tradicionalmente reconocidos como de alta calidad exigen mejor desempeño escolar, hay una muy buena predisposición a trabajar, pero si cruzamos con los resultados de clima social de aula, veremos que se requiere favorecer y potenciar estrategias metodológicas para el trabajo en el aula, mejorar ostensiblemente los espacios y acuerdos de convivencia a través de formación y capacitación docente.

6.2 Recomendaciones

Salvando las distancias entre la teoría y la práctica, creo muy humildemente, poder realizar las siguientes recomendaciones:

- ✚ El punto de partida de todo proceso de mejoramiento de la calidad de educación debiese partir del análisis del “Clima Social Escolar”, esta no tiene, no puede, ser únicamente un proceso de investigación de la UTPL, requiere validar y retroalimentar sus resultados no solo en las instituciones que participaron en este proceso, sino tomarse como referencia de trabajo del Ministerio de Educación del Ecuador.
- ✚ La intervención en el proceso de mejoramiento del Clima Social Escolar supone, además, trabajar desde el mismo Proyecto Curricular Institucional con toda la comunidad educativa en la consecución de acuerdos de convivencia elaborados en asambleas bajo consenso.
- ✚ Es necesario además revisar todo el proceso de desarrollo y elaboración de los Códigos de Convivencia de la Escuela y Colegio participante, estos tienen que dejar de ser un proceso administrativo (dado por las Direcciones de Educación) al que no se le da ninguna importancia real, como eje relacional, para ser desde cada miembro de la comunidad educativa, una herramienta que oriente los procesos académicos y de convivencia que promueva la calidad y calidez a todo nivel.
- ✚ La coordinación técnica pedagógica de la institución (o el profesor responsable de tal apoyo) debe promover y difundir orientaciones didácticas cooperativas que favorezcan la interdependencia positiva entre docentes y estudiantes donde prime la horizontalidad didáctica que son además tomados como base en los fundamentos de la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica.
- ✚ Es necesario el desarrollo de estrategias didácticas y relacionales que promuevan y favorezcan la implicación, afiliación como base cooperativa, pero que a la vez establezcan de forma clara las normas y acuerdos de convivencia en el aula.
- ✚ Es urgente brindar a apoyo metodológico a los docentes para desarrollar formas creativas para el control y disciplina en el aula.
- ✚ En el caso concreto de la Escuela Fiscal “Simón Bolívar” el compromiso implica desarrollar este proyecto de intervención y formación para mejorar el clima social escolar y estructurar aulas cooperativas con sentido solidario y orientado a la innovación, mucho más cuando ese es mi espacio laboral.
- ✚ A nivel del Colegio Nacional Mixto “26 de Febrero” requiere un proceso de formación docente y seguimiento de los problemas, demandas y necesidades

de los estudiantes a partir de la misma información de diagnóstico institucional que se tiene como base del desarrollo de los P.E.I.

- ✚ En este proceso es necesario el concurso del D.O.B.E., y los equipos de psicólogos de las instituciones escolares para resolver y mediar en los conflictos entre estudiantes y apoyo al docente en el manejo grupal.
- ✚ Al final de este proceso queda en absoluta evidencia la urgente necesidad de continuar con nuestro proceso de formación para intervenir en los procesos de mejoramiento del Clima Social Escolar, desde una lógica de derechos, como base para la garantía de la calidad de educación y convivencia adecuada.
- ✚ Para finalizar recomendar y acordar que los resultados de todos los procesos de investigación de la UTPL nos sean socializados en los distintos niveles de formación a los que asistimos, así conoceremos de primera fuente nuestra realidad ayudándonos a mejorar y sensibilizarnos en los procesos de investigación y formación.

7. EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN.

Presentación.

El desarrollo del proceso de investigación en torno al “Clima Social Escolar” nos ha permitido contar con elementos de análisis muy interesantes en la Escuela Fiscal Mixta “Simón Bolívar” razón por la cual y en consecuencia ética y profesional se estructura esta propuesta de intervención.

Durante mucho tiempo la convivencia escolar fue un tema que han omitido a pesar de la importancia para una gestión institucional de calidad, la urgencia de los cambios que experimenta nuestro país la ha desplazado de la necesaria atención.

Tema

CAPACITACIÓN DOCENTE CON EL TEMA CLIMA SOCIAL ESCOLAR Y TIPOS DE AULA EN LA ESCUELA FISCAL MIXTA “SIMÓN BOLÍVAR” DE LA CIUDAD DE PAUTE.

Justificación

"El clima escolar generado por las relaciones interpersonales es el eslabón necesario para una tarea educativa eficaz. Pero además, la convivencia es también un aspecto esencial que merece ser aprendido por todos los miembros de la comunidad educativa. En el centro educativo se conjuga la convivencia de diversos grupos de personas que mantienen entre sí distintos sistemas relacionales y, que a su vez, deben alcanzar relaciones intergrupales.

Las escuelas más exitosas en el ámbito académico son aquellas donde los estudiantes se sienten ligados y respetados por sus profesores. Una relación positiva con adultos (no parentales) da a los niños, niñas y adolescentes una sensación de pertenencia; los ayuda a crear una identidad cohesiva y a aprender habilidades tanto psicológicas como sociales.

Las preguntas que guiaron esta investigación.

En este punto considero necesario poder analizar las preguntas guía de la investigación y contextualizarlas a partir de los hallazgos efectuados.

¿Cómo perciben el ambiente de aula en el que se desarrolla el proceso educativo los estudiantes y profesores del cuarto, séptimo y décimo años de educación básica?

El proceso de investigación en la Escuela Fiscal Mixta “Simón Bolívar” y el Colegio Nacional Mixto “26 de Febrero” presenta una percepción, tanto de docentes como de estudiantes, fraccionada y dispersa en torno al ambiente de aula, mientras que por una parte a nivel de la escuela hay esfuerzos para fomentar espacios de cooperación y afiliación en un contexto de relación estructurada, en el colegio se ve un quiebre en la percepción y ganas de implicarse en el trabajo, docentes y estudiantes tienen visiones diferentes que no favorecen el control, claridad e innovación favoreciendo más bien la competición desmesurada.

En ambas instancias el tema del control y claridad “hace aguas” los docentes y estudiantes sienten que se ha ido de las manos el poseer un espacio de convivencia más adecuado y cálido.

¿Qué características son las que definen el aula en relación con el ambiente en el que se desarrolla el proceso educativo?

Los ambientes que favorecen la construcción de un clima social y de aula más significativos, solidarios y cooperativos parten de identificar relaciones didácticas horizontales, donde el tema de la democracia y convivencia parten de un hecho fundamental: la posibilidad de diálogo, acuerdos y cercanía.

Lo anterior genera interdependencias positivas entre docentes y estudiantes generando impactos sinérgicos en el desarrollo educativo.

¿Qué tipo de prácticas pedagógicas tienen relación positiva con el ambiente en el cual se desarrolla el aprendizaje de los estudiantes?

El proceso pedagógico que sustenta un ambiente adecuado son aquellas que posibilitan cooperación, solidaridad (ayuda), innovación afiliación e implicación altas.

La acción pedagógica concertada es el punto de partida en una relación didáctica que busca redefinir roles y funciones tradicionales y verticales por un modelo más constructivo y de acción dialogada.

Pero, además, se requiere que estudiantes tengan claro normas, procedimientos de convivencia y trabajo, para resolver sus conflictos.

Diseño Metodológico

Tipo de investigación.

El enfoque del proceso de investigación es no experimental, transversal, exploratoria y comprensiva, busca profundizar el conocimiento y acercamiento a la realidad tal como se nos presenta en un momento dado.

Requiere analizar el acto educativo como tal y la manera en cómo se tejen inter relaciones en el marco del clima social escolar

Población de Estudio.

La muestra que hemos focalizado consta de 123 estudiantes y 3 docentes de los 4^a, 7^a y 10^a años de Educación General Básica de la Escuela Fiscal Mixta “Simón Bolívar” y del Colegio Nacional Mixto “26 de Febrero” establecimientos fiscales de la ciudad de Paute, provincia del Azuay.

Instrumentos.

Como parte del Programa Nacional de Investigación, considera los siguientes elementos:

Cuestionario de clima social escolar CES de Moos y Trickett, adaptación ecuatoriana para profesores y para estudiantes en ambos casos, la escala CES cuenta con 134 ítems exploratorios.

Reflexiones del proceso.

El problema de investigación

El escenario educativo del país ha sufrido grandes cambios, desde hace mucho tiempo que el sistema educativo ecuatoriano se había desfasado de la realidad, evaluaciones internacionales han visualizado resultados muy bajos en cuanto a la calidad del sistema en sí.

La nueva institucionalidad de la educación ecuatoriana en el marco de la actualización y fortalecimiento curricular supone gestionar cada componente y nivel del sistema.

A pesar de aquello, la convivencia institucional ha sido manejada únicamente desde muy elementales lineamientos contemplados en los códigos de convivencia, más no desde el proceso de desarrollo e instrumentación didáctica del acto educativo.

Las relaciones, percepciones y acciones que se recrean y reproducen en el interior del aula de clase son muy complejas y condicionan los logros educacionales de docentes y estudiantes.

Lecciones aprendidas.

La gran experiencia del proceso de investigación ha significado algunos aprendizajes que espero sirvan de reflexión y punto de partida para mayores desarrollos en este tema, a saber:

- ✚ El proceso de investigación demanda un fuerte proceso de formación teórica para contar con elementos categoriales que nos permitan un abordaje adecuado de los fenómenos que vamos a estudiar.
- ✚ La preparación del proceso de investigación de campo requiere del dominio instrumental de las herramientas y protocolos de investigación para no cometer errores que distorsionen la calidad y pureza de los resultados obtenidos.
- ✚ El trabajo investigativo de campo supone una actitud crítica y reflexiva por parte del investigador para proceder a recoger la información y no caer en prejuicios que invalidarían el proceso como tal.
- ✚ El procesamiento de la información es un trabajo complejo que requiere dominio teórico y contextual para establecer relaciones y cruces de información, la explicación y argumentación del mismo se constituye en el centro del proceso de investigación.
- ✚ Por último el cuidado en las formalidades académicas en la realización de informe nos disciplina y forma éticamente en cuanto al uso de la información científica.

Plan de acción.

Tema:

CAPACITACIÓN DOCENTE CON EL TEMA CLIMA SOCIAL ESCOLAR Y TIPOS DE AULA EN LA ESCUELA FISCAL MIXTA “SIMÓN BOLÍVAR” DE LA CIUDAD DE PAUTE.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	FECHA	RECURSOS	RESPONSABLES	EVALUACIÓN
Presentar los resultados del proceso de investigación.	Organizar reunión con docentes y directivos de la unidad educativa. Realizar un informe ejecutivo de los resultados de investigación en la institución a ser presentado.	30 de abril de 2012	Informe ejecutivo de los resultados de investigación en la institución. Salón de actos. Pc y proyector. Directivos de la institución y estudiante utpl. Refrigerios.	Tesista utpl Directivos de la institución	Nº asistentes en registro. Encuesta de opinión y sugerencias. Preguntas de los asistentes al evento
Analizar con los docentes los problemas de convivencia en el clima social escolar	Taller de análisis del clima social institucional para formular estrategias de intervención.	18 de mayo de 2012	Local, papelotes, marcadores, pc, proyector, tarjetas, refrigerios	Tesista utpl, directivos escuela	Registro de asistencia. Hoja de evaluación del taller Ayudas memoria.
Validar (pilotaje)		Del 28 al	Local, papelotes,	Tesista utpl,	Registro de
las estrategias de intervención consensuadas para mejorar el clima social de la escuela	Diseñar un plan de intervención. Talleres (3) con docentes (por cada año de egb) Elaboración de carta de acuerdos con docentes	30 de mayo	marcadores, pc, proyector, tarjetas, refrigerios.	directivos escuela. Profesor de cada aula	asistencia. Matrices de trabajo (preguntas) Matrices de evaluación Carta compromiso de cada aula. Ayuda memoria.
Presentar nueva carta de convivencia escolar	Presentación, firma y difusión de la carta de convivencia escolar. Evento de sensibilización. Concurso de murales Desfile por los derechos de nna.	1 de junio	Amplificación, carteles alusivos a los derechos de los niños y niñas. Murales de cada aula. Presentación de la carta a cargo de gobierno escolar y autoridades.	Tesista utpl, directivos escuela. Profesor de cada aula	

Metodología.

Por tratarse de una serie de talleres de sensibilización y negociación de acuerdos, la metodología a ser desarrollada contemplará los siguientes pasos:

- a. Matriz de programación y objetivos.
- b. Presentación.
- c. Motivación.
- d. Organización de grupos de trabajo y normativa
- e. Trabajo en grupos.
- f. Preparación del debate.
- g. Debate.
- h. Plenaria de cierre.
- i. Ideas fuerza para el cierre.
- j. Sugerencias.
- k. Criterios de evaluación.

Presupuesto.

ACTIVIDADES	COSTO (USD)
Organizar reunión con docentes y directivos de la unidad educativa. Realizar un informe ejecutivo de los resultados de investigación en la institución a ser presentado.	30
Taller de análisis del clima social escolar institucional para formular estrategias de intervención.	50
Diseñar plan de intervención. Talleres (3) con docentes (por cada año de egb) Elaboración de carta de acuerdos con docentes	500
Presentación, firma y difusión de la carta de convivencia escolar. Evento de sensibilización.	50 20
Concurso de murales Desfile por los derechos de nna.	20

COSTO TOTAL**USD 670.**

Bibliografía de la propuesta

- ARON, A. y. (1999). *CLIMA SOCIAL ESCOLAR y DESARROLLO PERSONAL* . SANTIAGO DE CHILE: ANDRES BELLLO.
- BECERRA, S. (2007). *Clima Educativo: Instrumento. (Proyecto DGIUCT N° 23005-5-02)*. TEMUCO: Dirección General de Investigación de la Universidad Católica de Temuco.
- BLANCO, R. (2008). *INNOVEMOS: CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA INCLUSIÓN Y CULTURA DE PAZ*. Recuperado el 10 de DICIEMBRE de 2011, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>
- CERE. (1993). «*Evaluar el contexto educativo*». *Documento de Estudio*. . Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco. .
- ESCAMEZ, J. (1995). Programas educativos para la promoción de la tolerancia. Justificación y orientaciones. . *Revista Española de Pedagogía N° 201*, 249-266.
- LAVÍN, H., & DEL SOLAR, S. (2000). *PEI COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN DE LA VIDA ESCOLAR*. SANTIAGO DE CHILE: EDITORIAL NOM. ENFOQUES PEDAGÓGICOS.
- SENGE, P. (s.f.). *LA QUINTA DISCIPLINA*.
- TORO, A. F. (2001). *EL CLIMA ORGANIZACIONAL*. MEDELLIN: CINCEL.
- ULCUMANA, C. (1995). *PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE ESCOLAR*. LIMA: UNSMS.
- VEGA, D. A. (2006). Vega, D., Arévalo, A., Sandoval, J., Aguilar, M. & Giraldo, T. (2006). Panorama sobre los estudios de clima organizacional en Bogotá, Colombia . *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 329-349.
- VILLA, A., & VILLAR, L. (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. . Vitoria: Gobierno Vasco. : Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ACOSTA, A. (2002). *Acosta, A. (2002). La violencia escolar demanda intervención en el centro escolar, entorno familiar y a nivel social. [Documento en línea].*

Recuperado el 3 de DICIEMBRE de 2011, de
www.primaria.profes.net/archivo2.asp?id_contenido=33499

AREVALO, E. (2002). *Convivencia escolar.* Recuperado el 23 de NOVIEMBRE de 2011, de <http://www.uv.es/lisis/instrumentos09mexic.htm>

ARON, A. y. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Santiago de Chile: Andres Bello.

ASCORRA, P. A. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. . *Revista Enfoques Educativos* 5, 117-135.

AUSUBEL, D. N. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 2ª ed. México: Trillas.

AZUAY, G. P. (2009). *Azuay Prefectura.* Recuperado el 15 de enero de 2012, de <http://www.azuay.gov.ec/cantonestur.aspx?Id=5>

BANZ, C. (2008). *Convivencia escolar.* Recuperado el 17 de DICIEMBRE de 2011, de http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/convivencia_escolar.pdf

BARRANTES, P. T. (2006). *Relación entre clima social y asertividad.* Trujillo: Universidad Santo Tomás de Aquino.

- BECERRA, S. (2007). *Clima Educativo: Instrumento. (Proyecto DGIUCT N° 23005-5-02)*. TEMUCO: Dirección General de Investigación de la Universidad Católica de Temuco.
- BLANCO, R. (2008). *Innovemos: convivencia democrática inclusión y cultura de paz*. Recuperado el 10 de DICIEMBRE de 2011, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>
- BONHOME, C. (2004). *La empatía*. Recuperado el 12 de NOVIEMBRE de 2011, de www.proyectopv.org/1-verdad/empatia.htm.
- CANO GARCIA, F. (1993). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de psicología general y aplicada*, 89-99.
- CANO, M. I. (1995). *Espacio, comunicación y aprendizaje. Serie Práctica N 4*. Sevilla: Díada Editorial S.L.
- CASASSUS, J. (2000). "Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)". *Conferencia dictada en Congreso Nacional Reduc: "Investigación Educativa e Información"* (págs. 16 - 17). Santiago de Chile: Universidad de Santiago.
- CASSULLO, G. (2002). Algunas consideraciones acerca del concepto de clima social y su evaluación. en n. leibovich de figueroa, *Leibovich de Figueroa, N.B., Schufer, M.L., Marro C., Evaluación del malestar percibido en ambientes laborales. Cap. 4*. (págs. 85-86). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- CASTELLS, M. (2005). *Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- CERE. (1993). «*Evaluar el contexto educativo*». *Documento de Estudio*. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco.
- COLEMAN, J. H. (1989). *Inserción de jóvenes en una época de cambio*. Madrid: Narcea.
- CORNEJO, R. &. (2001). *REDALYC*. Recuperado el 20 de NOVIEMBRE de 2011, de http://vsbullying.com/archivos/investigaciones/Informe_Investigacion_Clima_Escolar_2010.pdf
- COVARRUBIAS, G. (2000). *Revista Electrónica Contexto Educativo, 7. [Documento en línea]*. [Consulta, 20 de Enero del 2003]. MUS. Recuperado el 3 de diciembre de 2011, de Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías

- CULLEN, C. (2004). *Filosofía, Cultura y Racionalidad Crítica. Nuevos Caminos Para Pensar La Educación*. Buenos Aires: Editorial Stella-Ediciones La Crujía.
- DAMASIO, A. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- DELGADO, P. (2008). *Relación entre locus de control y el clima social escolar*. Chiclayo: Norma.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2003). *Revista electrónica de investigación educativa*. Recuperado el 22 de NOVIEMBRE de 2011, de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- DUNLOP, A. F. (2006). *Informing Transitions in the Early Years, Maidenhead*.Maidenhead: Open University.
- ECUADOR, M. D. (15 de diciembre de 2011). *www.educación.gob.ec*. Recuperado el 15 de diciembre de 2011, de <http://www.educacion.gob.ec/generalidades-pes/calidad-educativa-pes.html>
- ECUADOR, R. D. (2008). *Constitución política del Ecuador*. Quito: Registro Oficial del Ecuador.
- EDWARDS, V. (1991). *El concepto de calidad en Educación. Instituto Fronesis - Colección Educación*. Quito: OREALC/UNESCO.
- EISLER, R. (1987). *El caliz y la espada: nuestra historia, nuestro futuro*. Santiago de Chile: editorial Cuatro Vientos.
- ESCAMEZ, J. (1995). Programas educativos para la promoción de la tolerancia. Justificación y orientaciones. . *Revista Española de Pedagogía* Nº 201, 249-266.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. (2003). *Fernández García, I. (2003). La Educación entre pares: Los modelos del alumno ayudante y mediador escolar. [Documento en línea]* . Recuperado el 5 de NOVIEMBRE de 2011, de [www.gh.profes.net/especiales2 .asp?id_contenido=40418](http://www.gh.profes.net/especiales2.asp?id_contenido=40418)
- FERNÁNDEZ, E. M. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación "La Caixa".
- FERNANDEZ, L. (1993). *Instituciones Educativas*. Madrid: Paidós.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1982). *Nuevas aportaciones en evaluación conductual*. Valencia: Alfaplus.

- FERREIRO GRAVIÉ, R. (2003). *Estrategias Didácticas del Aprendizaje Cooperativo. El Constructivismo Social, una nueva forma de Enseñar y Aprender*. México: Trillas.
- FIERRO, C. F. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós.
- GAIRIN, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- GARCÍA REQUENA, F. (1997). *Organización escolar y gestión de centros educativos. Málaga, España: Ediciones Aljibe*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- GARDNER, H. (1993). *Múltiple Intelligences. The theory in practice*. New York: Basic Books.
- GENTILI, P. (1998). *El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina, en A falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do liberalismo*. Petropolis: Voces.
- GIL PÉREZ, D. (2001). *La innovación en algunos aspectos esenciales -pero habitualmente olvidados- en el planteamiento de la enseñanza/ aprendizaje de las ciencias: las relaciones enseñanza-medio y el clima escolar*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2011, de www.oei.org.co/oeivirt/gil02c.htm
- GILLIGAN, C. (1985). *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de cultura Económica.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento*. Madrid, España: I.N.C.I.E.
- GIROUX, H. (1992). *Teoría y Resistencia en la Educación*. México: Siglo XXI.
- GOLEMAN, D. (2001). *Emotional intelligence perspectives on a theory of performance*. En C. Cherniss, & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: jossey-bass.
- KOHLBER, G. (1985). Resolviendo conflictos morales con la comunidad. *psychological issues*, precedent publishing.
- LADD, G. y. (1983). A Cognitive social learning model a social skill training. *psychological review*, 127-157.

- LATAPÍ, G. (1996). *Tiempo educativo mexicano*. México df.: uag méxico.
- LAVÍN, H. (2000). Hacia una gestión estratégica de la calidad de la educación pública: de la gestión de un establecimiento a la gestión de un centro de desarrollo educativo. *desafíos a la calidad de la educación: insumos para un debate*. (págs. 24-30). Santiago de Chile: Chile xxi/piie.
- LAVÍN, H., & DEL SOLAR, S. (2000). *Pei como herramienta de transformación de la vida escolar*. Santiago de Chile: editorial nom. Enfoques pedagógicos.
- LITWIN, T. &. (1968). *Clima y cultura organizacional: ¿dos constructos para explicar el mismo fenómeno?* Recuperado el 8 de 11 de 2011, de http://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=tagiuri%20%26%20%20litwin%2C%201968&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdia.net.unirioja.es%2Fservlet%2Ffichero_articulo%3Fcodigo%3D2486886%26orden%3D0&ei=_i1OT7n5HMfVtget06SkCA&usg=AFQjCNG9mqdWDadieSxQ
- LOJA, C. C. (2009). *Códigos de convivencia*. Recuperado el 12 de diciembre de 2011, de [http://www.canjeecuadorespana.com/documentos/metod/Gu%EDa%20de%20Construcci%F3n%20C%F3digos%20de%20Convivencia%20\(Loja\).pdf](http://www.canjeecuadorespana.com/documentos/metod/Gu%EDa%20de%20Construcci%F3n%20C%F3digos%20de%20Convivencia%20(Loja).pdf)
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1999). *la gestion de calidad en educación*. madrid: ministerio de educación y cultura.
- LÓPEZ YAÑEZ, J. (2005). *La Ecología Social de la Organización: una Perspectiva Educativa*. Madrid. España.: La Muralla.
- LUHMANN, N. (1998). *Teoría de los sistemas*. Santiago de Chile: Universidad de los Lagos.
- LUNA, J. L. (2010). . *Estrés del profesorado y experiencia de perpetrar, sufrir u observar violencia escolar en alumnado de educación primaria*. .Almería: Editorial Geu.
- McLEAN, G. (1992). *The person, Moral Growth and Character Development*. .washintong d.c.: The Council for Research in Values and philosophy.
- MEDINA GALLEGO, C. (1991). *Escuela y violencia: una reflexión desde la cotidianidad escolar*.,24. pp.32-36.Bogotá: Educación y Cultura.
- MEDINA RIVILLA, A. (1989). *Didáctica e interacción en el aula*. Bogotá: Editorial Cincel.

- MENA, I., & A, V. (2008). *Clima social escolar*. Recuperado el 15 de 11 de 2011, de http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf
- MERA, M. G. (2006). Clima social escolar: percepción de estudiante. *Colombia medica*, 23-27.
- MINUCHIN, S. R. (1978). *Psychosomatic families: anorexia nervosa in context*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- MINUCHIN, S. R. (1978). *Psychosomatic families: anorexia nervosa in context*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- MOOS, R. H., & MOOS, B. &. (1989). *Escala de Clima Social, Familia, trabajo, Centros Penitenciarios, Centro Escolar. Adaptación Española*. Madrid.: TEA. .
- MORENO, D. E. (29 de ABRIL de 2009). *Convivencia escolar*. Recuperado el 22 de noviembre de 2011, de http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2327
- MORENO, G. (1993). *Ambientes educativos*. Bogotá: planeamiento educativo.
- MUÑOZ, M. (2011). Ecuador en la Encrucijada. *Cabeza de Gallo*, 23 - 30.
- NARANJO, J. A. (1996). *Ciudad educativa y pedagogías urbanas*. . Santafé de Bogotá: Dimensión Educativa.
- OLIVIA, G. (1999). *La escuela que viene*. Granada: Comares.
- OSPINA, H. (1999). *Educación, el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- PÉREZ IRIARTE, J. (2008). Elementos para analizar la interacción estudiantes-profesores. *revista de educación*, 105-129.
- PERGOLIS, J. (2005). *La ciudad fragmentada*. Buenos Aires: nobuko.
- PUIGGROS, A. (1995). *Volver a Educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XXI*. Buenos Aires.: Editorial Ariel.
- RACZYNSKI, D. e. (2004). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿Quién dice que no se puede?*. Santiago de Chile: editorial UNICEF.
- RAICHVARG, D. (1994). La educación relativa al ambiente: Algunas dificultades para la puesta en marcha. . *Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental*

y la Escuela. Santafé de Bogotá (págs. 2 - 28). Bogotá: Serie Documentos Especiales MEN.

REDONDO. (1997).

RODRIGUEZ, D. (2004). *Diagnóstico organizacional*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

SALDAÑA, J. (2008). *Clima escolar y adaptabilidad de conducta*. Trujillo: Norma.

SALOVEY, P. y. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*. New York: basic books.

SAUVE, L. (1994). Exploración de la diversidad de conceptos y de prácticas en la educación relativa al ambiente. *Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental y la Escuela*. Bogotá: Serie Documentos Especiales MEN.

SENGE, P. (2005). *La quinta disciplina en la práctica*. Barcelona: Ediciones Granica.

SHMELKES, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Washington dc: interamer. OEA.

SILLÓNIZ, A. (2004). *La motivación en el aula*. . Recuperado el 11 de noviembre de 2011, de la motivación en el aula: indexnet.santillana.es/rcs/_archivos/Recursos/religion/motivacion.pdf

TEIXIDÓ SABALLS, J. y. (2002). *Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias de gestión del aula de ESO; el afrontamiento de situaciones críticas*. Barcelona: Ministerio de Educación y Cultura.

TORO, A. F. (2001). *El clima organizacional*. Medellín: Cincel.

UGALDE, L. (1993). *La violencia en Venezuela*. Caracas: Monte Avila Editores Latinoamericanos.

ULCUMANA, C. (1995). *Psicología del aprendizaje escolar*. Lima: unsms.

VEGA, D. A. (2006). Vega, D., Arévalo, A., Sandoval, J., Aguilar, M. & Giraldo, T. (2006). Panorama sobre los estudios de clima organizacional en Bogotá, Colombia . *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 329-349.

VILLA, A., & VILLAR, L. (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. . Vitoria: Gobierno Vasco. : Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

VOLI, F. (2004). *Sentirse bien en el aula. Manual de convivencia para profesores*. MADRID: EDUCAR.

VUELVAS SALAZAR, P. (2003). Vuelvas (1977, en Magaña Miranda, 2003). *Revista de orientación educativa*, 21.

WEINSTEIN, Y. y. (1997). *La psicología del aula*. México DF: Trillas.

WOOLFOLK, A. (1998). *Psicología educativa*. Ciudad de México: Editorial Prentice Hall. 6º ed.

9. ANEXOS.

ANEXO 1: CARTAS DE INGRESO A INSTITUCIONES.

ANEXO 2: CERTIFICACIÓN DE TRABAJO DE CAMPO

ANEXO 3: ESCALA CES PROFESORES.

ANEXO 4: ESCALA CES ESTUDIANTES.



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja



Loja, noviembre del 2011

Señor(a)
DIRECTOR(A) DEL CENTRO EDUCATIVO
En su despacho.

De mi consideración:

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

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

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

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

Atentamente,
DIOS, PATRIA Y CULTURA

María Elvira Aguirre Burneo

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



[Handwritten signature]
22-11/2011



ESCUELA FISCAL MIXTA "SIMÓN BOLÍVAR"

PAUTE – ECUADOR

Telf. 2250 - 202

Ofic. N°577-ESB

Paute, a 24 de Noviembre del 2011

Magister

María Elvira Aguirre B.

DIRECTORA ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Su Despacho

De mi consideración:

Con un atento y cordial saludo me dirijo a Usted, al mismo tiempo en referencia a su atento oficio de fecha de noviembre del 2011 la Dirección del plantel autoriza a la Prof. Catalina Rojas para que realice la recolección de datos con los estudiantes los cuartos y séptimos años de educación básica, el día viernes 25 de noviembre del 2011.

Sin otro particular, me despido de Usted.

Atentamente

Abg. Flavio Araujo

DIRECTOR



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja



MODALIDAD DE ESTUDIOS ABIERTA Y A DISTANCIA

Loja, noviembre del 2011

Señor(a)
DIRECTOR(A) DEL CENTRO EDUCATIVO
En su despacho.

De mi consideración:

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

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

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

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

Atentamente,
DIOS, PATRIA Y CULTURA

Maria Elvira Aguirre Burneo

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





COLEGIO NACIONAL TÉCNICO AGROPECUARIO
"26 DE FEBRERO"

Teléfonos: 2250-200 / 2251-791. PAUTE - AZUAY - ECUADOR

Ofic. No. 0069-C26F
Paute, a 24 de noviembre del 2011

Magister
María Elvira Aguirre B.
DIRECTORA ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACION
Su despacho

De mi consideración:

Con un atento y cordial saludo me dirijo a Usted, al mismo tiempo en referencia a su atento oficio de fecha noviembre del 2011 el rectorado del plantel autoriza a la Pof. Catalina Rojas para que realice la recolección de datos con los estudiantes del Décimo de Educación Básica, el día jueves 24 de noviembre del 2011.

Sin otro particular, me suscribo de Usted.

Atentamente

COLEGIO NACIONAL TÉCNICO AGROPECUARIO
"26 DE FEBRERO"
RECTORADO
Paute - Azuay

Sr. Vicente Abril L.
RECTOR (E)

Código:

Docente	



Universidad Técnica Particular de Loja
La Universidad Católica de Loja

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

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

Del centro

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

Del profesor

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

INDICACIONES PARA CONTESTAR EL CUESTIONARIO

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

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

CUESTIONARIO		Rta.
1	Los estudiantes, ponen mucho interés en lo que hacen en esta aula	
2	En esta aula, los estudiantes llegan a conocerse realmente bien entre unos y otros.	
3	El profesor, dedica muy poco tiempo a hablar con los estudiantes	
4	Casi todo el tiempo, se dedica a explicar la clase del día	
5	En esta aula, los estudiantes nunca se sienten presionados para competir entre compañeros	
6	En esta aula, todo está muy bien ordenado.	
7	En esta aula, hay reglas claras que los estudiantes tienen que cumplir	
8	En esta aula, hay pocas reglas que cumplir.	
9	En esta aula, siempre escuchas nuevas ideas	
10	Los estudiantes de esta aula "están en las nubes"	
11	Los estudiantes de esta aula, nunca se interesan por conocer a sus compañeros	
12	El profesor, se preocupa por cada uno de los estudiantes	
13	Se espera que los estudiantes hagan sus tareas escolares, solamente en el aula	
14	Los estudiantes de esta aula, se esfuerzan mucho por obtener las mejores calificaciones	
15	En esta aula, los estudiantes casi siempre están en silencio	
16	En esta aula, parece que las reglas cambian mucho	
17	Si un estudiante, no cumple una regla dentro de la clase, es castigado	
18	En esta aula, los estudiantes hacen diferentes tareas cada día	
19	Siempre, los estudiantes quieren que se acabe pronto la clase	
20	En esta aula, se hacen muchas amistades	
21	El profesor, parece más un amigo que una autoridad	
22	En esta aula, dedicamos más tiempo a otras actividades que a temas relacionados con: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, estudios sociales, etc.	
23	Hay estudiantes, que siempre quieren ser los primeros en dar las respuestas a las preguntas del profesor	
24	Los estudiantes de esta aula, pasan mucho tiempo jugando	
25	El profesor, explica lo que le ocurrirá a los estudiantes si no cumplen las reglas de aula	
26	Por lo general, el profesor, no es muy estricto	
27	En esta aula, nunca se trabaja de manera distinta a la que se acostumbra todos los días	

28	En esta aula, la mayoría de estudiantes ponen realmente atención a lo que dice el profesor	
29	En esta aula, fácilmente se hacen grupos de estudiantes para realizar proyectos o tareas	
30	El profesor les ayuda demasiado en las tareas que hacen en el aula	
31	En esta aula, es muy importante haber realizado un cierto número de tareas	
32	En esta aula, los estudiantes nunca compiten con sus compañeros	
33	Por lo general, en ésta aula se forma un gran alboroto	
34	El profesor, explica cuáles son las reglas del aula	
35	Los estudiantes, pueden "tener problemas" con el profesor por charlar mucho	
36	Al profesor, le agrada que los estudiantes, hagan trabajos originales y creativos	
37	Muy pocos estudiantes, participan de las actividades en ésta aula	
38	En esta aula, a los estudiantes les agrada colaborar en las actividades	
39	A veces, el profesor hace quedar mal a los estudiantes cuando no saben la respuesta correcta	
40	En esta aula los estudiantes trabajan pocas veces	
41	En esta aula, te bajan las calificaciones sino entregas los deberes	
42	El profesor, rara vez tiene que decir a los estudiantes que se sienten en sus puestos	
43	El profesor, trata hacer cumplir las reglas establecidas en esta aula	
44	En esta aula, los estudiantes raras veces cumplen las reglas	
45	Los estudiantes, muy pocas veces pueden decir que actividades hacer en el tiempo de clase	
46	Muchos estudiantes, se distraen en clase haciendo dibujos, garabatos o tirándose papeles	
47	A los estudiantes, les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes	
48	El profesor, habla a los estudiantes como si se tratara de niños pequeños	
49	Generalmente, en esta aula hacemos lo que queremos	
50	En esta aula, las notas no son muy importantes	
51	Diariamente, el profesor tiene que pedir que no se alboroten tanto los estudiantes	
52	Los estudiantes, podrán aprender más, según cómo actúe el profesor en ese día	
53	Los estudiantes, pueden tener problemas si no están en su puesto al comenzar la clase	
54	El profesor, propone trabajos nuevos para que los hagan los estudiantes	
55	A veces, Los trabajos hechos en clase por los estudiantes son presentados a sus compañeros	
56	En esta aula, los estudiantes raras veces tienen la oportunidad de conocerse unos a otros	
57	El profesor, siempre acepta hablar de otro tema que se propone en clase	
58	Si un estudiante falta a clases un par de días, tiene que igualarse	
59	A los estudiantes de esta aula, nada les importa saber las notas de sus compañeros	
60	Los trabajos que pide el profesor, están claros y cada estudiante sabe lo que tiene que hacer	
61	Hay reglas claras para hacer las tareas en clase	
62	En esta aula, castigan más fácilmente que en otras	
63	En esta aula, se espera que los estudiantes, al realizar sus tareas, respeten las reglas establecidas	
64	En esta aula los estudiantes parecen estar medio dormidos	
65	En esta aula, se tarda mucho tiempo en conocer los nombres de los compañeros	
66	Al profesor, le gusta saber lo que los estudiantes quieren aprender	
67	A menudo, el profesor dedica tiempo de su clase para hablar sobre otras cosas que no sean las materias	
68	Los estudiantes, deben estudiar bastante para tener buenas calificaciones	
69	En esta aula rara vez se inicia la clase puntualmente	
70	El profesor explica al inicio del año las reglas de lo que se puede hacer o no hacer en el aula	
71	El profesor, soporta mucho a los estudiantes	
72	En esta aula, los estudiantes pueden elegir el puesto en donde sentarse	
73	A veces, Los estudiantes hacen trabajos fuera de clase por su propia cuenta	
74	Hay algunos estudiantes que nunca se sienten bien en esta aula	
75	El profesor, desconfía de los estudiantes	
76	Esta aula, parece más una fiesta que un lugar para aprender algo	
77	A veces, en esta aula se hace grupos para concursar en tareas unos con otros	
78	En esta aula, las actividades son claras	
79	Los estudiantes siempre están inseguros de las reglas de clase	
80	El profesor, obliga abandonar el aula a los estudiantes que se porta mal	
81	En esta aula, los estudiantes hacen casi todos los días el mismo tipo de actividades y tareas	
82	A los estudiantes, realmente siempre les agrada esta aula	
83	Algunos estudiantes, no se llevan bien con sus compañeros en el aula	
84	En esta aula, los estudiantes deben tener cuidado con lo que dicen	
85	El profesor, sigue el tema de clase y no se desvía de él hablando de otras cosas	
86	Generalmente, Los estudiantes pasan el año aunque no estudien mucho	
87	Los estudiantes, nunca interrumpen al profesor en clase	
88	El profesor, se "porta" siempre igual con los que no respetan las reglas	
89	Todos los estudiantes cumplen las reglas que exige el profesor	
90	En esta aula, se permite que los estudiantes realicen cosas nuevas	
91	En esta aula, los estudiantes, piden ayuda a sus compañeros cuando no pueden realizar una tarea	
92	Si un estudiante falta a clase un par de días, sus compañeros le prestan los cuadernos y le explican el	
93	En esta aula, los estudiantes, piden ayuda únicamente al profesor cuando no pueden realizar una tarea	
94	Los estudiantes de esta aula, se ayudan y colaboran unos con otros	

95	En esta aula, unos estudiantes, esconden las respuestas y soluciones de algún problema que propone el profesor	
96	En esta aula, los estudiantes, se sienten presionados para competir entre compañeros	
97	En esta aula, el profesor anima que los estudiantes se ayuden unos con otros	
98	En esta aula, los estudiantes, colaboran y motivan a un compañero para que mejore su aprendizaje	
99	En esta aula, cuando el problema es de todos, el profesor es quien decide cómo solucionarlo	
100	En esta aula, algunos estudiantes, creen que son los únicos, que lo saben todo	
101	A los estudiantes, de esta aula, les gusta escuchar las ideas de sus compañeros	
102	En esta aula, todos opinan para solucionar algún problema que se presente	
103	En esta aula, las notas son lo más importante para ser los mejores	
104	En esta aula, nunca se premia a los estudiantes que participan	
105	En la evaluación, solo se toma en cuenta la calificación de los exámenes	
106	En esta aula, se premia a los estudiantes cuando realizan un trabajo en grupo	
107	Los estudiantes, en esta aula, reconocen, y aplauden, cuando un compañero del grupo hace bien su tarea	
108	En esta aula, cuando el estudiante hace bien su tarea, recibe una buena calificación	
109	En esta aula, el profesor anima que los estudiantes se ayuden unos con otros	
110	En esta aula, los trabajos grupales tienen poca importancia para la calificación	
111	En esta aula, casi siempre el profesor propone tareas para que los estudiantes trabajen en grupo	
112	En esta aula, los estudiantes siempre trabajan sin la vigilancia del docente	
113	En el grupo de trabajo, cada estudiante hace lo que quiere, sin ponerse de acuerdo con los demás	
114	En esta aula, los estudiantes deben terminar la tarea en el tiempo establecido	
115	En el grupo de trabajo, cada uno tiene un papel o función que cumplir	
116	Dentro del grupo de trabajo, algunos estudiantes no participan	
117	En el grupo de trabajo, cada estudiante cumple con su tarea	
118	En esta aula, a los estudiantes les agrada mucho trabajar en grupo	
119	Los estudiantes, de esta aula, aprenden únicamente lo que enseña el profesor	
120	En esta aula, los estudiantes aprenden también de sus compañeros	
121	A los estudiantes de esta aula, les gusta enseñar a sus compañeros lo que aprendieron del profesor	
122	En esta aula, lo más importante, es aprender todos	
123	En esta aula, el profesor, cree que todos somos importantes en el grupo	
124	En esta aula, todos son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje	
125	Si un estudiante, falta en el grupo, se dificulta cumplir con la tarea	
126	En esta aula, algunos estudiantes son egoístas con sus compañeros	
127	En esta aula, todos los estudiantes, quieren que su grupo haga el mejor trabajo	
128	En el grupo de trabajo, algunos estudiantes participan más que otros	
129	El profesor, explica claramente las reglas para trabajar en grupo	
130	En esta aula, algunos estudiantes, dudan de lo que hay que hacer en el grupo	
131	El profesor, siempre, da la oportunidad de participar a todos dentro del grupo	
132	Los pupitres de los estudiantes cuando hay que trabajar en grupo, se ubican de otra manera	
133	En el grupo de trabajo, todos los estudiantes tienen la misma responsabilidad	
134	Los grupos de trabajo que se forman en la clase, son de más de 6 estudiantes	

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Código:

Estudiante		
------------	--	--



Universidad Técnica Particular de Loja
La Universidad Católica de Loja

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

1. DATOS INFORMATIVOS

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

INDICACIONES PARA CONTESTAR EL CUESTIONARIO

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

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

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

13	Se espera que los estudiantes hagan sus tareas escolares, solamente en el aula	
14	Los estudiantes de esta aula, se esfuerzan mucho por obtener las mejores calificaciones	
15	En esta aula, los estudiantes casi siempre están en silencio	
16	En esta aula, parece que las reglas cambian mucho	
17	Si un estudiante, no cumple una regla dentro de la clase, es castigado	
18	En esta aula, los estudiantes hacen diferentes tareas cada día	
19	Siempre, los estudiantes quieren que se acabe pronto la clase	
20	En esta aula, se hacen muchas amistades	
21	El profesor, parece más un amigo que una autoridad	
22	En esta aula, dedicamos más tiempo a otras actividades que a temas relacionados con: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, estudios sociales, etc.	
23	Hay estudiantes, que siempre quieren ser los primeros en dar las respuestas a las preguntas del profesor	
24	Los estudiantes de esta aula, pasan mucho tiempo jugando	
25	El profesor, explica lo que le ocurrirá a los estudiantes si no cumplen las reglas de aula	
26	Por lo general, el profesor, no es muy estricto	
27	En esta aula, nunca se trabaja de manera distinta a la que se acostumbra todos los días	
28	En esta aula, la mayoría de estudiantes ponen realmente atención a lo que dice el profesor	
29	En esta aula, fácilmente se hacen grupos de estudiantes para realizar proyectos o tareas	
30	El profesor les ayuda demasiado en la tareas que hacen en el aula	
31	En esta aula, es muy importante haber realizado un cierto número de tareas	
32	En esta aula, los estudiantes nunca compiten con sus compañeros	
33	Por lo general, en ésta aula se forma un gran alboroto	
34	El profesor, explica cuáles son las reglas del aula	
35	Los estudiantes, pueden "tener problemas" con el profesor por charlar mucho	
36	Al profesor, le agrada que los estudiantes, hagan trabajos originales y creativos	
37	Muy pocos estudiantes, participan de las actividades en ésta aula	
38	En esta aula, a los estudiantes les agrada colaborar en las actividades	
39	A veces, el profesor hace quedar mal a los estudiantes cuando no saben la respuesta correcta	
40	En esta aula los estudiantes trabajan pocas veces	
41	En esta aula, te bajan las calificaciones sino entregas los deberes	
42	El profesor, rara vez tiene que decir a los estudiantes que se sienten en sus puestos	
43	El profesor, trata hacer cumplir las reglas establecidas en esta aula	
44	En esta aula, los estudiantes raras veces cumplen las reglas	
45	Los estudiantes, muy pocas veces pueden decir que actividades hacer en el tiempo de clase	
46	Muchos estudiantes, se distraen en clase haciendo dibujos, garabatos o tirándose papeles	
47	A los estudiantes, les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes	
48	El profesor, habla a los estudiantes como si se tratara de niños pequeños	
49	Generalmente, en esta aula hacemos lo que queremos	
50	En esta aula, las notas no son muy importantes	
51	Diariamente, el profesor tiene que pedir que no se alboroten tanto los estudiantes	
52	Los estudiantes, podrán aprender más, según cómo actúe el profesor en ese día	
53	Los estudiantes, pueden tener problemas si no están en su puesto al comenzar la clase	
54	El profesor, propone trabajos nuevos para que los hagan los estudiantes	
55	A veces, Los trabajos hechos en clase por los estudiantes son presentados a sus compañeros	
56	En esta aula, los estudiantes raras veces tienen la oportunidad de conocerse unos a otros	
57	El profesor, siempre acepta hablar de otro tema que se propone en clase	
58	Si un estudiante falta a clases un par de días, tiene que igualarse	
59	A los estudiantes de esta aula, nada les importa saber las notas de sus compañeros	
60	Los trabajos que pide el profesor, están claros y cada estudiante sabe lo que tiene que hacer	
61	Hay reglas claras para hacer las tareas en clase	
62	En esta aula, castigan más fácilmente que en otras	
63	En esta aula, se espera que los estudiantes, al realizar sus tareas, respeten las reglas establecidas	
64	En esta aula los estudiantes parecen estar medio dormidos	
65	En esta aula, se tarda mucho tiempo en conocer los nombres de los compañeros	
66	Al profesor, le gusta saber lo que los estudiantes quieren aprender	
67	A menudo, el profesor dedica tiempo de su clase para hablar sobre otras cosas que no sean las materias	
68	Los estudiantes, deben estudiar bastante para tener buenas calificaciones	
69	En esta aula rara vez se inicia la clase puntualmente	
70	El profesor explica al inicio del año las reglas de lo que se puede hacer o no hacer en el aula	
71	El profesor, soporta mucho a los estudiantes	
72	En esta aula, los estudiantes pueden elegir el puesto en donde sentarse	
73	A veces, Los estudiantes hacen trabajos fuera de clase por su propia cuenta	
74	Hay algunos estudiantes que nunca se sienten bien en esta aula	
75	El profesor, desconfía de los estudiantes	
76	Esta aula, parece más una fiesta que un lugar para aprender algo	
77	A veces, en esta aula se hace grupos para concursar en tareas unos con otros	
78	En esta aula, las actividades son claras	

79	Los estudiantes siempre están inseguros de las reglas de clase	
80	El profesor, obliga abandonar el aula a los estudiantes que se porta mal	
81	En esta aula, los estudiantes hacen casi todos los días el mismo tipo de actividades y tareas	
82	A los estudiantes, realmente siempre les agrada esta aula	
83	Algunos estudiantes, no se llevan bien con sus compañeros en el aula	
84	En esta aula, los estudiantes deben tener cuidado con lo que dicen	
85	El profesor, sigue el tema de clase y no se desvía de él hablando de otras cosas	
86	Generalmente, Los estudiantes pasan el año aunque no estudien mucho	
87	Los estudiantes, nunca interrumpen al profesor en clase	
88	El profesor, se "porta" siempre igual con los que no respetan las reglas	
89	Todos los estudiantes cumplen las reglas que exige el profesor	
90	En esta aula, se permite que los estudiantes realicen cosas nuevas	
91	En esta aula, los estudiantes, piden ayuda a sus compañeros cuando no pueden realizar una tarea	
92	Si un estudiante falta a clase un par de días, sus compañeros le prestan los cuadernos y le explican el	
93	En esta aula, los estudiantes, piden ayuda únicamente al profesor cuando no pueden realizar una tarea	
94	Los estudiantes de esta aula, se ayudan y colaboran unos con otros	
95	En esta aula, unos estudiantes, esconden las respuestas y soluciones de algún problema que propone el profesor	
96	En esta aula, los estudiantes, se sienten presionados para competir entre compañeros	
97	En esta aula, el profesor anima que los estudiantes se ayuden unos con otros	
98	En esta aula, los estudiantes, colaboran y motivan a un compañero para que mejore su aprendizaje	
99	En esta aula, cuando el problema es de todos, el profesor es quien decide cómo solucionarlo	
100	En esta aula, algunos estudiantes, creen que son los únicos, que lo saben todo	
101	A los estudiantes, de esta aula, les gusta escuchar las ideas de sus compañeros	
102	En esta aula, todos opinan para solucionar algún problema que se presente	
103	En esta aula, las notas son lo más importante para ser los mejores	
104	En esta aula, nunca se premia a los estudiantes que participan	
105	En la evaluación, solo se toma en cuenta la calificación de los exámenes	
106	En esta aula, se premia a los estudiantes cuando realizan un trabajo en grupo	
107	Los estudiantes, en esta aula, econocen, y aplauden, cuando un compañero del grupo hace bien su tarea	
108	En esta aula, cuando el estudiante hace bien su tarea, recibe una buena calificación	
109	En esta aula, el profesor anima que los estudiantes se ayuden unos con otros	
110	En esta aula, los trabajos grupales tienen poca importancia para la calificación	
111	En esta aula, casi siempre el profesor propone tareas para que los estudiantes trabajen en grupo	
112	En esta aula, los estudiantes siempre trabajan sin la vigilancia del docente	
113	En el grupo de trabajo, cada estudiante hace lo que quiere, sin ponerse de acuerdo con los demás	
114	En esta aula, los estudiantes deben terminar la tarea en el tiempo establecido	
115	En el grupo de trabajo, cada uno tiene un papel o función que cumplir	
116	Dentro del grupo de trabajo, algunos estudiantes no participan	
117	En el grupo de trabajo, cada estudiante cumple con su tarea	
118	En esta aula, a los estudiantes les agrada mucho trabajar en grupo	
119	Los estudiantes, de esta aula, aprenden únicamente lo que enseña el profesor	
120	En esta aula, los estudiantes aprenden también de sus compañeros	
121	A los estudiantes de esta aula, les gusta enseñar a sus compañeros lo que aprendieron del profesor	
122	En esta aula, lo más importante, es aprender todos	
123	En esta aula, el profesor, cree que todos somos importantes en el grupo	
124	En esta aula, todos son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje	
125	Si un estudiante, falta en el grupo, se dificulta cumplir con la tarea	
126	En esta aula, algunos estudiantes son egoístas con sus compañeros	
127	En esta aula, todos los estudiantes, quieren que su grupo haga el mejor trabajo	
128	En el grupo de trabajo, algunos estudiantes participan más que otros	
129	El profesor, explica claramente las reglas para trabajar en grupo	
130	En esta aula, algunos estudiantes, dudan de lo que hay que hacer en el grupo	
131	El profesor, siempre, da la oportunidad de participar a todos dentro del grupo	
132	Los pupitres de los estudiantes cuando hay que trabajar en grupo, se ubican de otra manera	
133	En el grupo de trabajo, todos los estudiantes tienen la misma responsabilidad	
134	Los grupos de trabajo que se forman en la clase, son de más de 6 estudiantes	

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN



Fuente: Escuela Fiscal Mixta “Simón Bolívar” (Quinto año de Básica “A”)

Autor: Sr. Efrén Rojas



Fuente: Escuela Fiscal Mixta “Simón Bolívar”(Séptimo año de Básica “A”)

Autor: Sr. Efrén Rojas



Fuente: Colegio Nacional Técnico Agropecuario “26 De Febrero” (Décimo año de Básica “B”)

Autor: Sr. Efrén Rojas