



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

MODALIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA

ESCUELA DE 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 Unidad Educativa “José María Velasco Ibarra” y el Colegio Nacional Mixto “Miguel Moreno”, de la ciudad de Cuenca, provincia del Azuay, en el año lectivo 2011-2012”.

Trabajo de fin de carrera previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación

AUTORA:

Astudillo Jiménez, Sandra Gissela,

MENCIÓN:

EDUCACIÓN INFANTIL

DIRECTORA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

Andrade Vargas. Lucy Deyanira, Mgs.

TUTORA DEL TRABAJO DE FÍN DE CARRERA

Solano Pinzón, Mariana de Jesús, Mgs.

Centro Universitario Cuenca

2012

LIC. MARIANA SOLANO PINZÓN. Mgs.

CERTIFICA:

Haber revisado el presente informe de trabajo de fin de carrera, que se ajusta a las normas establecidas por la Escuela de Ciencias de la Educación, Modalidad Abierta, de la Universidad Técnica Particular de Loja; por tanto, autoriza su presentación para los fines legales pertinentes.

.....

Loja, junio de 2012.

ACTA DE DECLARACIÓN Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo, ASTUDILLO JIMÉNEZ SANDRA GISSELA declaro ser autora del presente trabajo de fin de carrera y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales.

Adicionalmente declaro conocer y aceptar la disposición del Art.67 del Estatuto Orgánico de la Universidad la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos o técnicos y tesis/ trabajos de grado que se realicen a través, o con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad”

.....

ASTUDILLO JIMÉNEZ SANDRA GISSELA

Cédula identidad:

171491083 - 1

AUTORÍA

Las ideas y contenidos expuestos en el presente informe de trabajo de fin de carrera, son de exclusiva responsabilidad de su autor

SANDRA GISSELA ASTUDILLO JIMÉNEZ

Cédula identidad: 171491083 - 1

DEDICATORIA:

Mi tesis la dedico con todo mi amor y cariño.

A ti mi DIOS que me diste la oportunidad de vivir y regalarme una familia maravillosa.

A mi amado esposo, Marco Muñoz quien me brindó su amor, su cariño, su estímulo y su apoyo constante. Gracias por estar siempre allí, confiando en mi capacidad y siendo un pilar fundamental en mi vida, gracias por tu comprensión y paciente espera para que pudiera terminar el grado son evidencia de su gran amor. ¡Gracias!

A mis adoradas hijas: Samanta mi Alegría y Paula mi ternurita quienes me prestaron el tiempo que les pertenecía para terminar y me motivaron siempre con su alegría, palabras, "No te rindas" y "Sé fuerte". ¡Gracias, mis muñecas de chocolate!

Por el apoyo de cada uno de ustedes logre cumplir mis sueños y metas. LOS AMO.

A la Universidad Técnica Particular de Loja y en especial a la Facultad de Ciencias de la Educación por permitirme ser parte de una generación de triunfadoras y gente productiva para el país.

Lo que hoy es utópico mañana es real. Mundos Posibles. La utopía es lo que ha conducido a que seamos posibles.

Jerome Bruner.

SANDRA

AGRADECIMIENTO

A Dios creador del universo y dueño de mi vida que me permite construir otros mundos mentales posibles.

La presente Tesis es un esfuerzo en el cual, directa o indirectamente, participaron varias personas leyendo, opinando, corrigiendo, teniéndome paciencia, dando ánimo, acompañando en los momentos de crisis y en los momentos de felicidad.

A mi amado esposo Marco Muñoz por enseñarme que no hay límites, que lo que me proponga lo puedo lograr y que solo depende de mí.

A todos los directivos de la Unidad Educativa “José María Velasco Ibarra”, y Colegio Nacional Mixto “Miguel Moreno” por su apoyo y colaboración para la realización de esta investigación.

Al Programa Nacional de Investigación de Ciencias de la Educación, por el soporte institucional dado para la realización de este trabajo.

De manera especial a mi directora de tesis Mgs. Mariana Solano por su asesoría y dirección en el trabajo de investigación.

A mis amigas, que por medio de las discusiones y preguntas, me hacen crecer en conocimiento.

Y a todas aquellas personas que de una u otra forma, colaboraron o participaron en la realización de esta investigación, hago extensivo mi más sincero agradecimiento.

Y a todo aquel que lea esta Tesis hay que agradecerle pues será de los únicos que se entretenga leyendo esta utopía.

ÍNDICE

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. MARCO TEÓRICO	6
3.1: LA ESCUELA EN EL ECUADOR.....	6
3.1.1. Elementos claves.....	6
3.1.2. Factores de eficacia y calidad educativa.....	12
3.1.3. Factores socio-ambientales e interpersonales en el centro escolar.....	20
3.1.4. Estándares de Calidad Educativa.....	26
3.1.5. Planificación y ejecución de la convivencia en el aula.....	35
3.2. CLIMA SOCIAL	35
3.2.1. El clima social escolar: concepto e importancia.....	35
3.2.2. Factores de influencia en el clima social escolar:.....	36
3.2.3. Clima social del aula: concepto.....	42
3.2.4. Características del clima social del aula.....	47
3.2.4.1. Implicación.....	47
3.2.4.2. Afiliación.....	47
3.2.4.3. Ayuda.....	48
3.2.4.4. Tareas.....	48
3.2.4.5. Competitividad.....	49
3.2.4.6. Estabilidad.....	49
3.2.4.7. Organización.....	49
3.2.4.8. Claridad.....	49
3.2.4.9. Control.....	50
3.2.4.10. Innovación.....	50
3.2.4.11. Cooperación.....	51
3.3 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, TIPOS Y CLIMA DEL AULA.	51
3.3.1. Aulas orientadas a la relación estructurada.....	51
3.3.2. Aulas orientadas a una competitividad desmesurada.....	52
3.3.3. Aulas orientadas a la organización y estabilidad.....	52
3.3.4. Aulas orientadas a la innovación.....	52
3.3.5. Aulas orientadas a la cooperación.....	53
3.3.6. Relación entre la práctica pedagógica y el clima de aula.....	55
3.3.7. Prácticas didáctico-pedagógicas que mejoran la convivencia y el clima social del aula.....	58
4. METODOLOGÍA	60
4.1. Contexto.....	60
4.2. Diseño de la investigación.....	61
4.3. Participantes de la investigación.....	60
4.4. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación.....	67
4.4.1. Métodos.....	67
4.4.2. Técnicas.....	67
4.4.3. Instrumentos.....	68

4.5 Recursos	68
4.5.1 Humanos	68
4.5.2 Institucionales	68
4.5.3 Materiales	68
4.5.4 Económicos	68
4.6. Procedimiento.	70
5. INTERPRETACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.	72
5.1 Características del clima del aula desde el criterio de estudiantes y profesores del cuarto año de educación básica.	72
5.2 Características del clima social del aula desde el criterio de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica....	74
5.3 Características del clima social del aula desde el criterio de estudiantes y profesores del décimo año de educación básica.	76
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	80
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	84
6.1 Conclusiones	84
6.2 Recomendaciones	85
7. EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN	89
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
9. ANEXOS	109

1. RESUMEN

La presente investigación propone el análisis de los factores y componentes del Clima Social Escolar como parte del Programa Nacional de Investigación desarrollado por la Universidad Técnica Particular de Loja. U.T.P.L.,

Para ello se propone la utilización de la Escala “C.E.S”, de Moos y Tricket, con la adaptación ecuatoriana realizada por la U.T.P.L., en base a 134 criterios de análisis del clima social escolar.

Se la realiza en la Unidad Educativa “José María Velasco Ibarra” y Colegio Nacional Mixto “Miguel Moreno” de la ciudad de Cuenca, provincia del Azuay con una muestra de 96 estudiantes y 3 docentes de los 4^a, 7^a y 10^a de EGB de dichas instituciones.

Promueve la comprensión y análisis propositivo de los elementos que inciden y componen el clima escolar, sus distintas manifestaciones, tipos de aula, factores y percepciones de docentes y estudiantes como parte del proceso de análisis de la gestión escolar y del clima escolar institucional.

Desarrolla lineamientos de una propuesta de intervención para mejorar el clima social escolar a partir de los resultados encontrados.

2. INTRODUCCIÓN

El proceso de cambio político que ha experimentado Ecuador desde el año 2007 ha significado varias rupturas conceptuales que nos han replanteado la esencia e imaginario colectivo de lo que habíamos asumido y acostumbrado en torno al escenario educativo del país.

En el campo de la educación, el sistema entero había tocado fondo, las distintas evaluaciones de calidad nos han situado en los últimos lugares en América Latina, el sistema de educación se encontraba desarticulado y en sí mismo violentaba muchísimos derechos de niñas, niños y adolescentes.

Encarar e investigar estos problemas ha demandado un esfuerzo muy grande y sobre todo la legitimidad social para hacerlo desde las directrices académicas y éticas de la Universidad Técnica Particular de Loja. U.T.P.L.

Durante muchos años de nuestra vida nos inculcaron como un valor fundamental la consigna de que la “escuela era nuestra segunda casa”, aquello suponía desarrollar profundos vínculos filiales con la institución, claro está, dentro del dogma del respeto irrestricto a la autoridad. Más allá de los deseos pueriles de nuestra conciencia política y de clase, la escuela siempre fue un referente para el desarrollo de acciones orientadas por el ideario del estado de bienestar y guardián de la ortodoxia y estatus quo.

Su acción crítica parte de la profunda insatisfacción que genera una sociedad injusta y de la responsabilidad social y conciencia de transformarla. No hay educación liberadora si no pensamos que hay algo de lo que liberarse, no hay educación transformadora si no se siente un deseo y una posibilidad de cambio social. (Freire, McLaren y otros).

Pero la educación crítico-transformadora, además de situarse en contra de la educación transmisora y/o conservadora, *se diferencia de lo que podemos llamar pedagogías reformistas, “activas”, humanistas...* (Aunque pueda incorporar lo que en ellas exista de valioso): básicamente, se trata de ver si se incorpora un componente social crítico-transformador o no, si la alternativa que se propone no se circunscribe a la metodología didáctica (aunque, eso sí, incluyéndola), si la acción supera el marco escolar...

Más allá de la renovación pedagógica, se necesita una profunda transformación socioeducativa. Se defiende así la necesaria inserción de la escuela en una trama cultural socio crítica y señalemos que una educación emancipadora, a diferencia de otros modelos, abre a la

discusión pública los fines que persigue, es autocrítica, lo que le confiere mayor racionalidad y valor democrático.

El proceso de la actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica. A.F.C.E.G.B., la resitúa, a la Escuela, en la senda de la acción crítica no solo por su inherente poder local, sino, por la necesidad de generar entornos y redes sociales en donde validar el conocimiento y desempeños auténticos de los estudiantes.

El análisis de los procesos de gestión del aprendizaje y clima social escolar se constituyen entonces como piedra basal para la construcción de relaciones basadas en la calidad y calidez como norma de convivencia.

La investigación ahonda en la comprensión de aquellos elementos de los que se compone el clima social escolar, 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 mismos.

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 este contexto de desarrollo educativo, el Programa Nacional de Investigación “Clima Social Escolar” de la Universidad Técnica Particular de Loja. U.T.P.L. es inédito y con una altísima consistencia y validez en el marco de lo que hoy conocemos como “Responsabilidad Social Universitaria” permite de forma directa incidir en el análisis de los procesos de gestión de la calidad educativa.

La investigación que he desarrollado es parte de este proceso y busca analizar a través de la escala C.E.S. de MOOS el grado y nivel de las interacciones sociales, relacionales y didácticas que se desarrollan en la Unidad Educativa “José María Velasco Ibarra” y Colegio Nacional Mixto “Miguel Moreno” en la ciudad de Cuenca, provincia del Azuay.

Propone como primera entrada, el análisis de los distintos desarrollos y miradas conceptuales en torno a la Escuela y la Gestión de la Calidad de Aprendizajes y entornos de Convivencia.

En un segundo momento se propone el desarrollo de la categoría “Clima Social Escolar”, sus factores, componentes, tipos y composición para lograr la comprensión de sus constructos y la manera en los que operan para la explicación de la realidad estudiada.

Como eje central se explica, analiza y presenta los resultados del proceso de investigación, metodología, herramientas, contextos y hallazgos encontrados en las instituciones educativas.

Y finalmente formular conclusiones y recomendaciones a considerar en este proceso que busquemos incida y transforme la realidad desde los micros – contextos de las instituciones educativas hacia la formulación de políticas educativas que valoricen y sitúen el análisis del Clima Social Escolar en el nivel de importancia que proponemos.

En cuanto a los resultados alcanzados establecemos los siguientes comentarios:

Objetivo General:

Conocer el clima y tipo de aulas en las que se desarrolla el proceso educativo de estudiantes y profesores del cuarto, séptimo y décimo año de educación básica de los centros educativos del Ecuador.

La investigación es altamente pertinente y de gran valía social, nos ha permitido valorar en su correcta dimensión la importancia del clima social escolar en nuestras instituciones educativas y además analizar las prácticas didáctico – pedagógicas de los docentes.

Objetivos Específicos:

- a. Describir las características del clima del aula (implicación, afiliación, ayuda, tareas, competitividad, estabilidad, organización, claridad, control, innovación y cooperación) desde el criterio de estudiantes y profesores

El proceso de investigación nos permitió conocer y comprender los factores implicados en el clima de aula, los distintos elementos reflejan la interacción educativa de sus miembros en cuanto al grado de percepción de las mismas, todo el desarrollo conceptual de la investigación nos brinda sólidos elementos categoriales para su apropiación y aplicación en la investigación.

- b. Identificar el tipo de aulas que se distinguen (Moos, 1973), tomando en cuenta el ambiente en el que se desarrolla el proceso educativo.

Los resultados alcanzados a través del procesos de investigación, supuso desarrollar habilidades en torno a la encuesta, entrevista, observación y aplicación de encuestas a docentes y estudiantes de las instituciones educativas seleccionadas.

El proceso de tabulación, análisis y explicación de resultados fue complejo y lleno de dudas que sin embargo fueron absueltas durante este proceso.

- c. Sistematizar y describir la experiencia de investigación.
-

La estructuración del informe de investigación ha significado un aprendizaje muy grande porque nos ha permitido integrar los elementos teóricos y los hallazgos del proceso de investigación de campo.

Sin duda han sido importantes las recomendaciones del estilo APA y herramientas que nos ha brindado el equipo técnico del Programa Nacional de Investigación.

Esperamos que este sea el punto de partida para el desarrollo de otras investigaciones en torno al clima social escolar piedra angular del proceso de convivencia escolar.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. LA ESCUELA EN EL ECUADOR

3.1.1. Elementos claves.

La escuela.

“En la educación se trata de transformar la información en conocimiento, de transformar el conocimiento en sapiencia y hacerlo orientando a estas finalidades”

Edgar Morín

De forma tradicional podemos conceptualizar a la escuela como “el lugar – espacio en donde se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje para los niños y niñas en edad escolar”, esta mirada nos parece simplista y reduccionista, para ello, necesitamos adentrarnos en otras miradas.” (MUÑOZ, 2011)

De hecho, la escuela es una construcción social atada a los distintos modos de producción social que expresa en su seno las contradicciones sociales y las reproduce (GIROUX, 1992)

Para este análisis es necesario separar el concepto de “escuela” del proceso de enseñanza – aprendizaje que se encuentra anclado al desarrollo de las distintas ideas y paradigmas pedagógicos.

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

1. 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.
 2. 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.
 3. 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.

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, estudiantes 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.

La escuela se constituye en el espacio en el que se reproducen las relaciones sociales de poder, dominación, ideología y valores, comprender la complejidad del clima social es la base para analizar las tensiones que allí se generan y proponer nuevas formas relacionales que la conviertan en un espacio más horizontal, más humano.

La estructura del centro conforma uno de los factores que influyen en el clima de las organizaciones educativas, partiendo de la consideración de que mientras algunas facilitan la integración y relaciones adecuadas de los docentes, otras las dificultan, de ahí su importancia. Pero para entender la estructura de las organizaciones podemos establecer dos polos importantes de aproximación, según donde pongamos el énfasis. En este sentido, podemos entender la estructura de los centros como la parte más formal de los mismos, la parte más estática y visible que configura el marco organizativo de las diferentes acciones educativas, o bien podemos tener una visión más global, más sistémica.

Desde esta última mirada, que es la que más nos interesa, hemos de recordar las aportaciones

de (LUHMANN, 1998), en cuanto a que las estructuras de las organizaciones son construidas por éstas a través de su auto referencialidad. Desde esta perspectiva «la auto referencialidad se refiere a la capacidad (*que toda organización social posee*) de determinarse internamente a sí misma» (LUHMANN, 1998). De este modo, las estructuras de nuestras escuelas han de auto-construirse en el devenir de la propia organización, así como en las múltiples estructuras de conexión que cada día produce y recursivamente vuelve a utilizar. Y es que toda organización, en cuanto unidad, está conformada por un *sistema organizativo* (que reúne los distintos sucesos comunicativos del sistema y que le diferencia de otros sistemas) y por un *entorno*.

Así pues, desde esta perspectiva entendemos los centros educativos como una «unidad» que se conforma por dos elementos principales:

- ✚ El sistema organizativo: constituido por todos los procesos de comunicación e intercambios comunicativos que subyacen en el funcionamiento de la escuela (conversaciones formales e informales, información objetiva y subjetiva, actitudes, comentarios directos e indirectos, etc.), que ésta en su devenir produce, y que contiene los elementos esenciales del clima social.
- ✚ Y el entorno del sistema organizativo, que comprende a todos los que forman parte de la organización educativa (miembros de los equipos directivos de los centros, alumnado, ex-estudiantes, familias, docentes...), así como los recursos que permiten y mantienen el funcionamiento del centro (infraestructura, materiales fungibles, recursos tecnológicos, reglamentos, etc.). Así pues, el entorno del sistema organizativo considera a las personas, objetos y elementos entre los que se desarrollarán los procesos que van a constituir el sistema organizativo, y con él el clima del centro.

Pero el sistema organizativo no es simplemente *una red de intercambios comunicativos*, intercambios azarosos y espontáneos, sino que hemos de reconocer que fruto del funcionamiento habitual del sistema se crean *estructuras*. Así las estructuras se forman de los intercambios comunicativos que desarrolla el propio sistema, entregándole a éste estabilidad y unidad. Cabe señalar entonces, que todo lo que produce el sistema, todo circuito relacional, todo intercambio comunicativo, toda actividad del sistema organizativo, se sostiene en estructuras, que por haber nacido en él y para él, le otorgan identidad, soporte y estabilidad a su funcionamiento.

(LÓPEZ YAÑEZ, 2005) señala que un sistema organizativo, posee también estructuras que permiten a los acontecimientos comunicativos (los elementos del sistema) constituirse en referencia no sólo del suceso anterior, sino también en referencia de otros sucesos del presente o del pasado; o incluso a sucesos que aún no han ocurrido y puede que nunca ocurran, es decir, que no son sucesos propiamente dichos sino tan solo expectativas respecto a lo que podría ocurrir. Las estructuras no son materiales, no vinculan objetos entre sí, sino símbolos. Los símbolos contienen significados sobre los que una organización ha alcanzado algún grado de consenso.

El concepto de “escuela-mundo” (CANO GARCIA, 1993) hace referencia a este tipo de organización moderna que se expandió a partir del siglo XIX como forma educativa hegemónica. Se constituyó además, por su masividad, en la forma más democrática de distribución del conocimiento, en comparación a otras anteriores en la historia de la educación. Pero al decir esto, nos referimos a la “escuela” como una construcción histórica, como el producto de distintos procesos sociales, políticos, económicos y culturales. Más específicamente nos referimos a un tipo de institución especializada en la transmisión de conocimientos “socialmente válidos” que se articula en una red de instituciones que constituyen los sistemas educativos. Estos son una construcción propia de la modernidad, por la particular configuración que alcanzan en este período a diferencia de sus antecedentes educativos (academias, asociaciones, etc.)

Si definimos a esta institución como construcción histórica, también nos remitimos, a una concepción de los procesos sociales que da cuenta de cierta contingencia de los mismos, lo cual no significa renunciar a la articulación que da como resultado lo educativo, pero sí lo exime de una determinación necesaria. En otras palabras, la relación entre distintos factores dio lugar a esta escuela, pero no fue un producto inevitable. Fue así, pero podría haber sido de otra manera. La historia de la educación ofrece distintos ejemplos de formas de escolarización que no prosperaron. Tal es el caso de las Sociedades Populares de Educación en nuestro país o las Sociedades Científicas europeas frente al conservadurismo universitario en los comienzos de la modernidad.

Esta definición reviste una doble importancia. Por un lado nos ubica en la antípoda de posiciones *naturalistas* que recortan su carácter histórico para hacerlo aparecer en el tiempo pero como el resultado de una evolución lineal y, por otro, abre una perspectiva distinta para la discusión sobre el futuro de las formas de transmisión y construcción de la cultura, dejándonos

más libres para debatir sobre otras alternativas —quizás más democráticas— de educación y conocimiento.

La escuela nace como una organización especializada, portadora de un *mandato genérico*, que es el de asegurar la continuidad social a través de la transmisión de la cultura. A la vez, se espera de ella que produzca un avance hacia alguna forma social utópica, lo cual transforma a este mandato social en un doble mandato, muchas veces paradójico (FERNANDEZ, 1993).

El mandato se expresa a través de fines y objetivos que en el caso de la escuela se definen como la socialización mediante la enseñanza de conocimientos socialmente válidos ya sean estos explícitos o implícitos. Pero al igual que el *currículum*, todo mandato presenta caras ocultas, no explicitadas, que impregnan el hacer cotidiano y la distribución de recursos, redefiniendo muchas veces los fines hacia los cuales la actividad escolar se orienta.

Los aspectos anteriormente desarrollados pretenden ser una mirada a la crisis de la escuela desde los problemas de legitimidad de una organización moderna que ha perdido su especificidad histórica. Las tensiones entre el mandato explícito y el oculto, entre lo histórico y lo utópico, han dado lugar a un proceso de segmentación y diferenciación caracterizado por el desplazamiento y sustitución de los fines genéricos.

Y lo que sería más grave aún, la distorsión o funcionalización de sus fines, para intereses político – partidarios.

El fin de educar a todos no superó el límite de *algunos*. El de *distribuir conocimientos* fue sustituido por el *asistencialismo* y la contención social. La ilusión de un *progreso* integrador dio lugar a la exclusión y *marginación* creciente.

La nueva configuración del estado en el mundo globalizado con su creciente abandono de responsabilidades sociales implica el quiebre de este sentido, sustituyendo este derecho por el valor de mercado del bien educativo, al cual se puede acceder de acuerdo a la mejor o peor fortuna, en los marcos de la competencia individual a diferencia de la pertenencia nacional.

“[...] la educación se transforma (sólo para las minorías) en un tipo específico de propiedad; lo que supone: derecho a poseerla materialmente, derecho a usarla o disfrutarla, derecho a excluir a otros de su uso y disfrute, derecho de venderla o alienarla en el mercado y derecho a poseerla en tanto factor generador de ingresos” (GENTILI, 1998).

Superar la crisis de la escuela no implica necesariamente su reivindicación a ultranza. Su historia, las contradicciones de clase en su génesis y su pérdida de significación tal vez nos demande pensar en otras formas posibles de educación.

Hoy en día nuestra Constitución reconoce a la educación como un derecho vinculado dentro del Plan Nacional del Buen Vivir, para ello es necesario la defensa de lo público, pero desde la perspectiva de mejorar y asegurar su calidad, el goce del derecho es su garantía de acceso, permanencia, pertinencia, calidad y calidez..

A diferencia de los postulados de Ivan Illich, esta crítica no está puesta en el carácter obsoleto o la condición institucional de la escuela. El problema no pasa por negar la institucionalización de la enseñanza, pero sí por trascender lo instituido y pensar en construirlo a partir de su significación social, del para qué y para quienes. Lo cual tiene que ver en definitiva con la redefinición de los fines educativos a partir de los principios de justicia y equidad como constitutivos de un espacio público de producción de conocimientos que “enseñe a todos, de todo y para todos” (CULLEN, 2004)

La equidad entendida como igualdad de derechos frente a lo público y lo común, como la justa distribución de oportunidades educativas. Lo común definido como la constitución de un espacio socialmente justo, universal y abierto.

La “calidad educativa” (CULLEN, 2004), pensada desde el campo pedagógico, se define por el proceso de producción de conocimientos de calidad, legitimados por el carácter público de los saberes. Es saber de las condiciones de producción, de apropiación y transformación del conocimiento. Es devolverle a este su complejidad sociocultural, política e ideológica. Es entenderlo como el resultado y el proceso mismo, integrando los saberes previos de los sujetos y su contexto.

“Como observa Perry Anderson, es necesario aprender las tres lecciones básicas dadas por el propio neoliberalismo para poder luchar contra él:

- ✚ Primera lección: no tener ningún miedo de estar absolutamente a contracorriente del consenso político del tiempo;
 - ✚ Segunda lección: no transigir en ideas, no aceptar ninguna dilución de los principios;
-

✚ Tercera lección: no aceptar ninguna institución establecida como inmutable”
(PUIGGROS, 1995)

3.1.2. Factores de eficacia y calidad educativa

Las distintas miradas sobre la calidad.

Aunque el término se utiliza con mucha frecuencia, son múltiples y cambiantes los significados que le damos al término calidad.

Cuando hablamos de calidad, no estamos hablando de un concepto unívoco. Pues la palabra cobra diferentes sentidos, según la perspectiva desde la cual se mire. Lo que es calidad educativa para un padre de familia, puede ser algo muy distante de lo que piense un profesor, un empresario, o un funcionario del Ministerio.

La calidad es un juicio de valor que se asigna a un proceso o a un producto determinado, en términos comparativos. En este caso, cuando hablamos de una educación de calidad estamos haciendo un juicio de valor que, en tanto juicio, requiere que se expliciten los criterios a partir de los cuales juzgamos dicha realidad. En opinión de (EDWARDS, 1991): *"El concepto de calidad, en tanto signifiicante, es referente de significados históricamente producidos y, en ese sentido, es un concepto que no puede definirse en términos esenciales ni absolutos, por tanto, tampoco es un concepto neutro"*.

Desde las políticas educativas la calidad parece ser definida a partir de referentes negativos o carenciales; se habla a veces de "los problemas de calidad", en una típica relación de contrarios "calidad-cantidad", como si esos términos fueran excluyentes. Ello puede ocurrir porque -a lo largo de la historia- los problemas de calidad han sido configurados desde indicadores tales como "repitencia, deserción, fracaso escolar", y no desde otros conceptos que favorezcan una visión constructiva de la calidad. Es más, la calidad ha sido percibida solamente desde los resultados y divorciada de los procesos a través de los cuales se gesta. Ha sido frecuentemente asumida como un valor asignado a un producto educativo, en términos comparativos. Sin embargo, tal y como ocurre con el concepto de gestión que ya hemos revisado, definir calidad conlleva un posicionamiento político, social y cultural. *La calidad es, finalmente, un juicio de valor que supone una comparación y una utopía.* (EDWARDS, 1991)

La calidad tiene una historia.

En diferentes épocas han prevalecido distintos conceptos de lo que se considera "una buena educación".

Hacia finales del Siglo XIX e inicios del XX, una buena educación era aquella que enseñaba a los estudiantes a obedecer a la autoridad, respetar la propiedad, y adquirir las destrezas de la alfabetización, aprendizajes que permitirían acceder a los cargos burocráticos o al comercio. Más adelante y durante buena parte del pasado siglo, predominó una concepción de educación clásica que premiaba la oratoria, la competencia en la escritura, el conocimiento de los contenidos de los programas de estudio y las actitudes conformistas. Se inculcaba el respeto a la autoridad del profesor, a la materia y a los métodos, en tanto se frenaba la iniciativa del alumno y su libertad para poner en tela de juicio los supuestos y las prácticas escolares. Contrariamente, a fines del siglo XX se privilegia el desarrollo de una amplia gama de habilidades que preparan al alumno para la vida del trabajo, donde la idea clave -en un mundo de vertiginosos cambios tecnológicos, científicos y sociales- es la de aprender a aprender.

Cada mirada implica una visión particular.

Como se ve pasamos de un imaginario social a otro, respecto a lo que se considera es «una educación de calidad», sin cabal conciencia de que se nos puede imponer o relevar una u otra arista de la calidad. Eso ocurre a través de toda una simbología social promovida por la Constitución desde el Estado, a través de los criterios de evaluación que propone el Ministerio, desde las ópticas del mercado o desde las opiniones que se emiten personalmente o a través de los medios de comunicación de masas.

Pero la calidad es un todo... porque lo que entendemos, finalmente, por calidad, refleja un proyecto de persona, de organización, de país, o de sociedad...

Por eso, el primer elemento del marco orientador amplio de esta propuesta está constituido por una concepción de educación pública y por una concepción de calidad de la educación en estrecha vinculación con la equidad.

Por ello, cuando hablamos de la *calidad de la educación* pública nos estamos refiriendo a una política de formación del ciudadano, encaminada al *bien público*, en el marco de un proyecto de sociedad a la cual aspiramos, independientemente de que esté administrada por el Estado, por los municipios o por particulares subsidiados por el Estado.

Si la sociedad a la que aspiramos es eminentemente democrática, una educación de calidad deberá estar encaminada a ofrecer a todo niño, joven o adulto la oportunidad de desarrollarse al máximo de sus posibilidades. La educación no sólo goza de las ventajas de una sociedad

democrática, sino que puede potenciada; de esta forma, el rol de los centros educativos es finalmente político.

Aun cuando la educación se concreta y se desarrolla a través de múltiples agentes y en múltiples ambientes de aprendizaje, que pueden y deben ser intencionados tanto por el Estado como por la sociedad civil, constituyendo los centros educativos uno, y sólo uno, de estos ambientes de aprendizaje, ellos tienen dos particularidades innegables: en primer lugar, su *especificidad pedagógica*, y, en segundo lugar, su *sistematicidad*.

Una educación pública de calidad. (LAVÍN, 2000)

Para explicitarlo, partimos de algunas premisas:

- la equidad es consustancial a una educación de calidad
- la calidad de la educación se inscribe en un proceso histórico
- la calidad de la educación se nutre en un contexto
- la calidad de la educación tiende hacia un nuevo proyecto de ciudadanía

Cuando decimos que no hay calidad en la educación pública sin equidad, afirmamos que la educación se constituye en un bien que debe tender a igualar las oportunidades de todos los ciudadanos, en una sociedad con un proyecto realmente democrático.

Si bien vemos que la calidad está históricamente situada, también comprendemos que es necesario posicionarse frente al escenario de futuro que se desea para construir la noción de calidad que se requiere.

Tenemos que estar conscientes de que lo que ahora estamos definiendo como una educación de calidad, en términos del manejo del lenguaje oral y escrito, por ejemplo, tendrá que incorporar los códigos de un nuevo sistema de comunicación que, como dice (CASTELLS, 2005), cada vez más habla un "lenguaje digital universal" y que, a la vez, habrá de incorporar aquellos valores y ejes culturales que nos identifican como pueblo y como nación.

"La educación que se garantice a todos los ciudadanos ha de estar constituida por aquel cuerpo de valores, competencias y conocimientos que la sociedad defina como esencial para la formación de todo ciudadano, asegurando una identidad cultural en torno a principios y valores compartidos".(CASTELLS, 2005)

Por todas las razones antedichas afirmamos que la calidad de la educación pública tiende hacia

un proyecto de ciudadanía.

Es aquí donde cobra sentido la noción de calidad de la educación como proceso; en cada centro escolar es necesario introducir prácticas cotidianas de aprendizaje, de convivencia, de gestión, entre otras, que permitan la construcción de una ciudadanía democrática, lo que, en definitiva, constituye el fin último de la educación.

A menudo, la calidad de la educación se reduce a la medición del logro de determinados conocimientos, habilidades o competencias en los distintos sectores y subsectores del aprendizaje, sin considerar que ello es sólo un hito en el proceso continuo de gestionar la calidad de la educación.

Por eso, es imperativo tomar conciencia de que los centros educativos constituyen uno de los nidos centrales donde se ejercita o no la ciudadanía y que, por lo tanto, es a partir de allí desde donde podemos gestionar estratégicamente una educación de calidad.

El clima escolar es la puerta de acceso para su análisis.

Gestionar la calidad de la educación.

Consideramos que la gestión de calidad, como filosofía de gestión de las organizaciones, constituye una referencia pertinente, por su condición de paradigma que incluye valores, principios y procedimientos y porque es considerada, en los ambientes especializados del estudio de las organizaciones, como la estrategia de progreso por excelencia para las próximas décadas.

Este concepto referido toma distancia respecto a una visión restringida de la palabra gestión, propia de la orientación burocrático-administrativa; y se orienta hacia un significado más global y comprensivo, que considera la gestión de los recursos, de las personas, de los procesos y de los resultados, elementos que en interacción recíproca, se dan cita en toda organización.

(SENGE, 2005), plantea que la arquitectura de las organizaciones inteligentes está sustentada en un triángulo, en cuya cúspide están las ideas rectoras que guían el propósito de la institución; en el segundo vértice se encuentra la innovación en cuanto a infraestructura organizacional, y, en el tercero, las teorías, métodos y herramientas que permiten la acción. Sostiene que la organización no es comparable a una máquina, sino que se asemeja más bien a un organismo vivo. En dicha organización es necesario construir un sentido colectivo de identidad y propósito. Afirma que sin la presencia de los tres elementos centrales nombrados, no es posible lograr una gestión de calidad.

(LÓPEZ RUPÉREZ, 1999) señala: "...esa concepción global o integral de la noción de calidad escolar nos remite, necesariamente, a la correspondiente aproximación global o integral en la forma de gestionarla. La gestión de la calidad en los centros docentes ha de ser, pues, global, incidiendo sobre las personas, sobre los recursos, sobre los procesos y sobre los resultados; promoviendo sus acciones recíprocas y orientando el sistema, en su conjunto, hacia ese estado cualitativo que caracteriza las instituciones educativas excelentes".

A partir del avance de las teorías de las organizaciones, y a través del conocimiento que se ha ido generando en los estudios sobre el sistema escolar, hemos llegado a identificar *la gestión de la calidad de los centros educativos como el proceso clave* para promover una educación de calidad.

La Reforma de la Educación, emprendida en el último decenio en todos los países latinoamericanos, comporta no solamente un cambio en los planes y programas de estudio o un cambio de metodología en la enseñanza. La Reforma implica el reconocimiento de un nuevo rol de la educación en la sociedad y ello requiere de un profundo cambio cultural en las instituciones escolares. Dicho cambio no se da por decreto, necesita ser promovido y por lo tanto *gestionado*, en vistas a que un conjunto de innovaciones prenda en los centros educativos y se exprese en aprendizajes más relevantes y más significativos para los estudiantes.

Los procesos de la Reforma educacional se han desplegado en una multiplicidad de estrategias y recursos para mejorar los procesos educativos, en un intento por reducir, en alguna medida, la brecha calidad - equidad.

"Sin embargo, no basta con dotar a los centros escolares con diversos recursos de aprendizaje, por ricos que estos sean. En vistas a que ellos puedan ser aprehendidos y apropiados por la comunidad escolar, se requiere intencionar y fortalecer la gestión interna y externa del establecimiento para que se transforme en el hilo conductor que enhebre tanto la organización como los recursos, en torno a los aprendizajes de los estudiantes".(LÓPEZ RUPÉREZ, 1999)

A partir de nuestra experiencia, y ante la necesidad de connotar la complejidad del proceso de gestión del centro educativo, se ha acuñado la noción de gestión escolar integral (LAVÍN & DEL SOLAR, 2000) como aquel proceso que articula las múltiples instancias de la vida escolar con una direccionalidad, cual es la de lograr aprendizajes significativos y de calidad en los estudiantes.

En síntesis:

Gestionar la calidad en un establecimiento escolar se entiende como la puesta en marcha de un sistema que permita establecer una política de calidad, con estrategias, objetivos y

procedimientos de evaluación permanente.

La gestión de la calidad, por lo tanto, requiere tener claro el norte hacia el cual camina, y desde el cual se entenderá el concepto calidad. Esa comprensión del concepto debe relacionar los objetivos de la educación con el proyecto de país y de sociedad que se desea construir, lo que cobra mucha mayor fuerza en la educación pública.

Gestionar es hacer posible que se cumpla el propósito de la institución, entendiendo como talla consecución de aprendizajes de calidad en condiciones de equidad.

“Gestionar la calidad de la educación que impartimos implica enhebrar, hilvanar, entretejer todo aquello que acontece diariamente en el cotidiano de los centros escolares y su entorno, con miras a un fin: que los estudiantes logren efectivamente los aprendizajes que requieren y requerirán para comunicarse, para ser felices, para amar, para comprender la realidad, para transformarla, para ser productivos, para poder vivir en comunidad ejercitando su ciudadanía, y practicando valores que sirvan al bien común...” (LAVÍN & DEL SOLAR, 2000)

Se establece que una educación es de calidad si ofrece los apoyos que cada quien necesita para estar en igualdad de condiciones para aprovechar al máximo las oportunidades educativas y ejercer el derecho a la educación, con el propósito de alcanzar los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje de acuerdo con sus capacidades.

Enseguida se intenta resumir y hacer un breve recorrido por cada uno de los principios asociados a la calidad educativa:

Flexibilidad. Se refiere a que la educación que se imparte a través del sistema educativo en su conjunto tiene que adaptarse a las características de los estudiantes en los diversos contextos sociales y culturales, lo cual exige transitar de una pedagogía de la homogeneidad a una pedagogía de la diversidad, para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje optimizando el desarrollo personal y social. En tal caso, las instancias educativas han de partir de la singularidad inherente para propiciar las formas de gestión pertinentes que la lleven a cumplir con sus propósitos institucionales.

Es preciso respetar e impulsar la autogestión de las organizaciones educativas para que, en el ámbito de su competencia, responda a la población que beneficia al satisfacer sus demandas con un sentido de empatía y responsabilidad.

Equidad. Para no confundir equidad con igualdad, es conveniente aclarar que son aspectos diferentes y a la vez inseparables. Se entiende por igualdad al tratamiento homogéneo que se da a las personas y por equidad al tratamiento diferenciado dentro de esa igualdad. Una educación de calidad con equidad, es aquella que se brinda a todos por igual pero considerando las características y oportunidades que cada beneficiario requiere, es decir, es importante la individualidad de los estudiantes, su contexto social, su ámbito cultural y su entorno geográfico. La equidad es un ordenador de diversidades, comprende principios de igualdad y diferenciación, al responder a las necesidades de cada persona asegura que todas tengan oportunidades diferenciadas para hacer efectivo su derecho a la educación.

Es obligación de los sistemas educativos asegurar la equidad desde una triple dimensión:

- ✚ *Equidad de acceso*, entendida como la oportunidad de incorporación a los diferentes niveles educativos sin distinción de ninguna naturaleza;
- ✚ *Equidad en los recursos y calidad de los procesos educativos*, que consiste en establecer un trato diferenciado no discriminatorio de los recursos financieros, materiales, humanos, tecnológicos y pedagógicos, según las distintas necesidades y capacidades de personas o grupos;
- ✚ *Equidad en los resultados de aprendizaje*, donde independientemente del origen social, cultural o geográfico, todos los estudiantes deberán alcanzar resultados de aprendizaje equiparables, generando escuelas inclusivas que favorezcan el encuentro entre diversos grupos sociales.

Relevancia. Una educación relevante es aquella que, partiendo de las exigencias sociales y el desarrollo personal, genera aprendizajes significativos. La relevancia se refiere al ¿qué? y ¿para qué? de la educación, al aprendizaje de competencias para participar en los diferentes ámbitos y retos que impone una sociedad del conocimiento; se refiere a la facultad para desarrollar un proyecto de vida en relación con otros. Se relaciona entonces con los más altos fines educativos, desde la perspectiva político-social situada en un contexto y en un momento histórico determinado.

La relevancia de la educación debe dar cuenta del tipo de aprendizajes establecidos como indispensables por y para nuestro tiempo y contexto; de la posibilidad de conocer, vivenciar, respetar los derechos y responsabilidades fundamentales, por lo que debe existir un equilibrio entre las demandas educativas sociales y las de desarrollo personal de los individuos, en una idea holística de lo formativo.

Pertinencia. Este principio remite al significado que la educación tenga para los beneficiarios directos, considerando los contextos sociales y características de los estudiantes, en congruencia con el currículo a desarrollar; de tal forma que los contenidos educativos sean eminentemente significativos, acordes y vanguardistas, que se puedan apropiar considerando la idiosincrasia, el momento histórico y los avances científicos y tecnológicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se refiere también a la importancia de que los contenidos de la educación sean significativos para personas de distintos estratos sociales, culturas e intereses; de forma tal, que pueda aprehenderse la cultura local, nacional y mundial, para constituirse como sujetos universales, desarrollando su autonomía, autogobierno, libertad y su propia identidad. La pertinencia, demanda la inclusión del 'otro' pese a las diferencias culturales, de acceso al conocimiento, al aprendizaje, al éxito escolar ya las oportunidades sociales.

Eficacia. Hace referencia a la medida y proporción en la que se alcanzan los objetivos educativos, respecto de la equidad en la distribución de los aprendizajes, su relevancia y pertinencia. Es lo que se observa y valora como impacto de la educación.

La eficacia da cuenta de qué nivel y en qué medida los niños acceden y permanecen en la escuela, si son atendidas sus necesidades educativas, del egreso oportuno de los estudiantes, del logro de los aprendizajes correspondientes en cada nivel educativo y de que los recursos estén distribuidos de manera que se beneficien los procesos de aprendizaje. En síntesis, la eficacia es la valoración de que las metas educativas son alcanzadas por todos y de que no reproducen diferencias sociales, traducidas en una inequitativa distribución de oportunidades.

Eficiencia. Se refiere a la relación existente entre los objetivos educativos esperados y los aprendizajes logrados, mediante la utilización óptima de los recursos destinados para ello. En el sistema educativo nacional se asocia a la eficiencia con los niveles de logro de indicadores que se alcanzan en un período determinado.

La eficiencia compromete un atributo central de la acción pública, el cual radica en que ésta honre los recursos que la sociedad a través del Estado destina para tal fin, por lo que la obligación de ser eficiente toca a la garantía de un derecho ciudadano. Por tanto, la eficiencia se concreta en la actuación responsable de los servidores públicos al hacer que los recursos destinados a la educación logren los propósitos de manera óptima y oportuna. Pensar en

estos principios de la calidad educativa conlleva una seria intencionalidad de configurar políticas y acciones que apunten a una educación de aspectos más amplios.

La premisa es comprender la educación como un derecho fundamental y como un bien público irrenunciable, que el Estado está obligado a respetar, asegurar, proteger y promover con los ciudadanos; por lo tanto, hablar de calidad en la educación ha de hacerse en el marco de los derechos y obligaciones del Estado, cuestión que no se agota al proveer insumos, servicios y productos presuntamente orientados a “elevarla”.

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

“Se objetará que la escuela no puede resolver todos los problemas de la sociedad. Pero lo cierto es que éstos sí que entran en nuestras aulas junto con los estudiantes; de ahí la necesidad de crear puentes que permitan ayudar a desbloquear situaciones que tienen fatales repercusiones sobre la escolaridad”

A. M. Vaillle. “Jeunes d’origine étrangère au Collège”, 1991

El clima escolar: un punto de partida.

Compartir la vida con otros es propio de las personas. Convivir es una acción clave para compartir la vida con otros. Actuar para convivir supone aprender de lo propio y de lo propio de los otros. Tal aprendizaje implica profundizar en lo nuestro para abrirlo con generosidad al otro. Y aprender a recibir lo que el otro nos ofrece. Convivir es, por tanto, ejercicio permanente de gratuidad y generosidad, es un valor que nos define como seres humanos.

Los seres humanos estamos necesitados de convivir y por tanto de aprender a tomar contacto con lo nuestro y a escuchar y consentir a los demás. Las emociones involucradas en adentrarnos en nuestra personalidad y en abrir nuestro corazón a recibir lo de otros supone y sugiere un aprendizaje intelectual y sensible fuerte y emocionante, a veces lento y paciente. Quizá por eso nuestro mundo moderno atrapado por la rapidez, la eficiencia, la productividad y la competitividad se ocupa poco de aprender a convivir y por eso arrastra las consecuencias de compartir poco y de convivir a veces con la tortura.

Desde el marco del socio – constructivismo del aprendizaje, la convivencia escolar es ontológica y socialmente determinante para la construcción de desempeños auténticos, puesto que no cualquier convivencia escolar permite compartir y construir conocimiento significativo que se valide socialmente. Desde este marco, cuando nos enfrentamos a indicadores

deficientes de aprendizaje y enseñanza, se hace evidente la necesidad de atender la dimensión de la convivencia en la comunidad escolar.

En esta situación aparece la importancia y urgencia de hacernos cargo de la convivencia escolar indispensable para formarnos como ciudadanos y personas, para crear un contexto propicio para el aprendizaje. La convivencia es un fenómeno implícito y todavía desatendido, que no estuvo realmente contemplado en la arquitectura original del sistema educativo.

De ahí la finalidad de esta investigación: poner el tema del clima escolar sobre la mesa, se trata de contribuir a que la convivencia se visibilice, se comprenda, se ilustre, se investigue, con acopio de herramientas útiles y estrategias pertinentes, para incorporar a la actual arquitectura del sistema educativo el acto de convivir así como el acto de formar para la convivencia en función del aprendizaje de todos. Se trata de hacer de nuestros centros educativos comunidades de aprendizaje y buen trato, donde aprendamos el respeto, la solidaridad y la democracia.

Base Constitucional.

Las instituciones educativas se deben constituir en espacios en los que se brinden y vivan todas las condiciones necesarias para un desarrollo saludable-armonioso-potenciador de capacidades, habilidades, destrezas, en definitiva que posibilite el desarrollo integral de los estudiantes. (ECUADOR, 2008) en su TÍTULO VII - Régimen del buen vivir (**Capítulo Primero: Inclusión y Equidad**) dice:

El Art. 343: El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente.

El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

El Ambiente Escolar.

El desarrollo de la noción de ambiente ha derivado a otros ámbitos como los de la cultura y la educación, para definir dinámicas y procesos específicos que otros conceptos o categorías no permiten. Según lo manifiesta (SAUVE, 1994), el estudio de los diferentes discursos y la

observación de las diversas prácticas en la educación relativa al ambiente ha permitido identificar seis concepciones sobre el mismo:

1. El ambiente como *problema*... para solucionar: este modelo intenta llevar al estudiante a la identificación de problemas ambientales después de apropiarse unos conocimientos relacionados con la investigación, evaluación y acción de los asuntos ambientales.
2. El ambiente como *recurso*...para administrar. Se refiere al patrimonio biológico colectivo, asociado con la calidad de vida. Por ser un recurso, el ambiente se agota y se degrada, por ello se debe aprender a administrarlo con una perspectiva de desarrollo sostenible y de participación equitativa.
3. El ambiente como *naturaleza*...para apreciar, respetar y preservar. Ello supone el desarrollar de una alta sensibilidad hacia la naturaleza y su conocimiento y la toma de conciencia de que somos parte de ella.
4. El ambiente como *biosfera*...para vivir juntos por mucho tiempo. Lo cual invita a reflexionar en una educación global, que implica la comprensión de los distintos sistemas interrelacionados: físicos, biológicos, económicos, políticos. Desde ésta noción se otorga un especial interés a las distintas culturas y civilizaciones y se enfatiza el desarrollo de una comunidad global (ciudadanía global), con una responsabilidad global.
5. El ambiente como *medio de vida*...para conocer y para administrar. Es el ambiente cotidiano en cada uno de los espacios del hombre: Escolar, familiar, laboral, ocio. El ambiente propio para desarrollar un sentimiento de pertenencia, donde los sujetos sean creadores y actores de su propio medio de vida.
6. El ambiente *comunitario*...para participar. Se refiere a un medio de vida compartido, solidario y democrático. Se espera que los estudiantes se involucren en un proyecto comunitario y lo desarrollen mediante una acción conjunta y de reflexión crítica.

Cada una de estas concepciones define unas prácticas que desde su especificidad se complementan, de manera que pensar en el ambiente implica una realidad compleja y contextual, que sólo se puede abordar desde la pluralidad de perspectivas para pensar el ambiente educativo.

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.

Los ambientes educativos también están signados 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 estudiantes. 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.

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.

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 intencional, 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 ya 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 que merecen ser retomados:

Principio N° 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.*

De este principio surge la pregunta por lo social, la posibilidad de construirse a partir del otro. Es el paso de la socialización a partir de la misma individuación, espacio para acceder a un grupo cohesionado, uno de los mayores aprendizajes de tipo socio -afectivo y cognitivo que pueda tener un ser humano.

Gracias a la interacción con otros, el niño empieza a reconocer que además de sus propias necesidades, gustos, favorecer el desarrollo de la autonomía de los sujetos en el marco de unas relaciones cooperativas con los demás y con el medio.

El desarrollo integral del niño debe estar unido y a la vez posibilitado por la construcción de un grupo cohesionado y solidario. (CANO, 1995) ha hecho un valioso análisis de la relación entre la organización y disposición espacial y los fenómenos sociales que se dan en el grupo-clase y sus actividades. Parece observarse una enorme coincidencia entre la estructura de las relaciones y la disposición espacial, elemento de gran importancia para propiciar ambientes de aprendizaje que permitan la individuación pero también la socialización.

Principio N° 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 conocido por los profesionales en pedagogía, que el aprendizaje en los niños se propicia mediante la interacción del niño con el medio físico y social, mediado por el lenguaje. Reconocer cómo aprenden los niños tiene repercusiones en lo que se refiere a la construcción del ambiente del aula, pensado como ambiente dinámico, con la posibilidad de recrearse, cambiarse y suprimirse, dependiendo de los proyectos que se estén desarrollando.

Principio N° 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”.*

En la intención de involucrar espacios exteriores como prolongación de la actividad escolar, y lo escolar mismo como un cuerpo poroso que no da la espalda a su contexto, existen varias propuestas, casi todas hacia el desarrollo de currículos integradores de distintos escenarios y que consideran como un todo el conjunto espacial entre el interior y exterior del entorno físico del aula.

Principio N° 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”.*

Parece existir, según lo establecen los autores citados, una relevancia entre los estados de ánimo, las relaciones personales y los objetivos de la actividad, tanto como las características del material y las metodologías que se emplean. Por consiguiente es importante crear ambientes en el aula, cualitativamente diferentes: unos orientados hacia la lúdica, la relajación, la libertad de hacer, otros espacios más individuales y otros más colectivos.

Principio N° 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”.*

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.

Una vez que hemos hecho este recorrido para comprender y analizar el constructo AMBIENTE ESCOLAR y la complejidad de sus interacciones podemos ir concretando al análisis del CLIMA ESCOLAR siempre en la misma matriz conceptual de AMBIENTE.

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.

Dos conceptos, propuestos por (TORO, 2001), relacionados con el clima organizacional, son de interés para esta investigación, ellos son: *calidad de vida laboral y calidad de vida de relación*. El primero, alude a la existencia y vigencia de valores colectivos que facilitan la armonía social de las personas en la organización y es una función de dos indicadores: la satisfacción laboral y el clima organizacional.

El segundo concepto, *calidad de vida de relación*, es una función de dos variables: las relaciones interpersonales y los valores colectivos. La primera, se refiere a la percepción que tienen las personas respecto al grado en que se ayudan y apoyan mutuamente y en que sus relaciones son respetuosas y consideradas; la segunda, es definida por el grado de cooperación, responsabilidad y respeto (Toro, ob. cit.)

En todo caso, el estudio clima organizacional de las instituciones educativas y en especial del aula de clases, resulta interesante por cuanto diversas investigaciones, realizadas en diferentes contextos y con distintos instrumentos han demostrado que existe una relación directa y positiva entre éste y variables académicas como el rendimiento, la adquisición de habilidades cognitivas y el aprendizaje afectivo (VILLA & VILLAR, 1992); aspectos por demás relevantes para la formación de la personalidad integral del individuo y para desarrollar las potencialidades que le permitirán desenvolverse y convivir adecuadamente en el aula, en la escuela y, en la sociedad.

3.1.4. Estándares de Calidad Educativa

Estándares de calidad en 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.

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. 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.*
-

La Propuesta de Estándares de calidad del Ministerio de Educación del Ecuador.

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

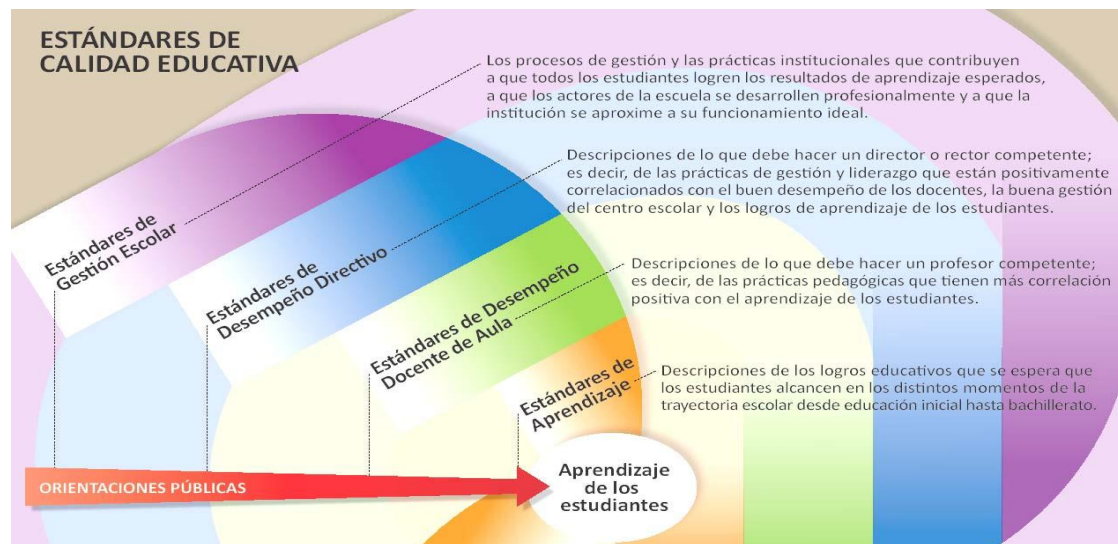


IMAGEN 1: Estándares de Calidad Educativa.

FUENTE: Portal Web del Ministerio de Educación del Ecuador. 2011

REALIZADO POR: Ministerio de Educación del Ecuador.

Estándares de aprendizaje

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 -

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-auditores.

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

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:*
-

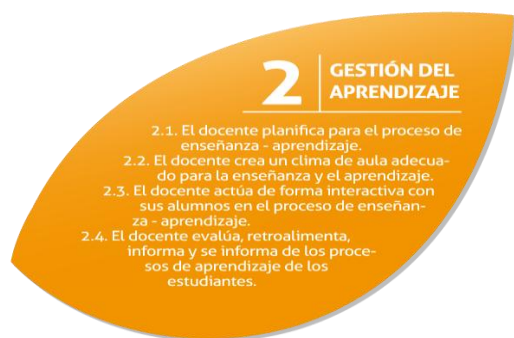
- *diseñar e implementar sistemas de evaluación de los diversos actores e instituciones del sistema educativo, e implementarlos;*
- *ofrecer apoyo y asesoría a los actores e instituciones del sistema educativo con base en los resultados de la evaluación;*
- *crear sistemas de certificación educativa 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.*

Organización de los estándares.

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.



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 del Ecuador

REALIZADO POR: Ministerio de Educación del Ecuador.

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.

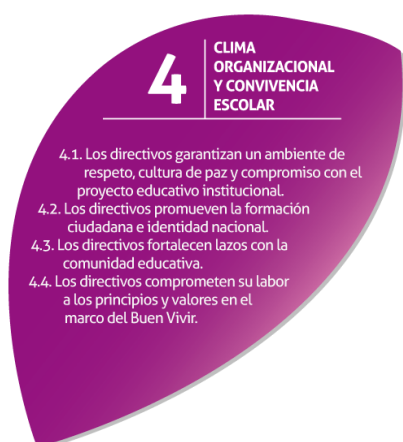
La educación tiene como finalidad contribuir al desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes; colaborando en su proceso de integración a la vida social, habilitándolos para la participación responsable en la vida ciudadana y protagonismo en el desarrollo de su propio proyecto de vida. Esta misión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

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.

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.

¿Qué entenderemos por Convivencia Escolar?

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?

IMAGEN 3: Clima Organizacional y Convivencia Escolar
FUENTE: Portal Web Ministerio de Educación del Ecuador. 2011
REALIZADO POR: Ministerio de Educación del Ecuador.

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”.

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 colectiva. 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 enrutan 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.

Un punto de encuentro con el clima de aula. El Código de Convivencia en el ámbito escolar.

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.

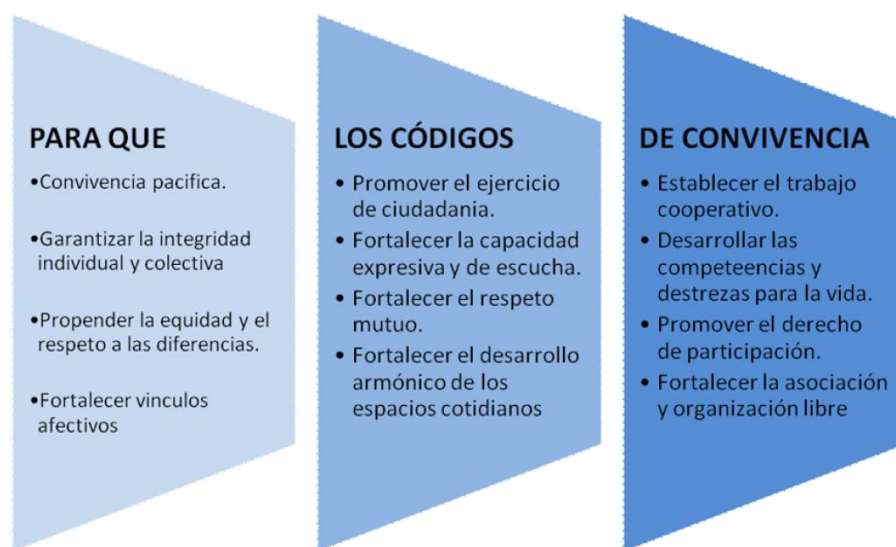


IMAGEN 4: Código de Convivencia.

FUENTE: Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia.

REALIZADO POR: Consejo Nacional de la 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 Intercultural, y en los documentos internacionales como: La Convención sobre los Derechos del Niño y sus protocolos facultativos, el Plan de Acción de la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo de El Cairo, la Plataforma de Acción de Beijing y la Declaración de un Mundo Apropiado para los niños del 2000.

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

alternativa de conflictos y el mejoramiento de la calidad del aprendizaje.

El 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, ya que en ningún momento puede considerarse como un proceso independiente.

3.2. CLIMA SOCIAL

3.2.1. El clima social escolar: concepto e importancia.

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: estudiantes, 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 tejer 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*.

El desarrollo del concepto de clima escolar tiene como precedente el concepto de “clima organizacional”, resultante del estudio de las organizaciones en el ámbito laboral (LITWIN, 1968) Este concepto surge como parte del esfuerzo de la psicología social por comprender el comportamiento de las personas en el contexto de las organizaciones, aplicando elementos de la Teoría General de Sistemas.¹

Provoca gran interés ya que abre una oportunidad para dar cuenta de fenómenos globales y colectivos desde una concepción holística e integradora (MENA & A, 2008)

¹La teoría general de sistemas (TGS) es un esfuerzo de estudio interdisciplinario que trata de encontrar las propiedades comunes a las entidades (sistemas), que se presentan en todos los niveles de la realidad. El biólogo Ludwig von Bertalanffy, es considerado su fundador.

Otro grupo de autores, combinando el foco en las estructuras y lo subjetivo, se centró en cómo tales cualidades de la organización influyen en las percepciones de sus miembros y cómo éstas se manifiestan en su conducta (LITWIN, 1968). Mientras que otro grupo, que enfatiza los procesos y la subjetividad, conceptualizó el clima organizacional como un proceso en constante construcción que es resultado de la interacción de los sujetos y las características de la institución, a partir de las percepciones sobre ésta de sus miembros (VEGA, 2006).

Acorde al último grupo mencionado, el cual ha parecido ser el más útil para los procesos de fortalecimiento de las organizaciones (TORO, 2001), (RODRIGUEZ, 2004) propuso una nueva definición de clima organizacional. Este autor plantea que el clima organizacional corresponde a las *“...percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, al ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan a dicho trabajo”*

Estas percepciones tienen un gran impacto sobre el comportamiento de los miembros de la institución, teniendo consecuencias en la disposición a participar activa y eficientemente en el desempeño de las labores, influyendo además, en el grado de compromiso e identificación de los miembros con la institución.

3.2.2. Factores de influencia en el clima social escolar:

Al revisar la literatura sobre el clima en el contexto escolar se reconocen varias definiciones, entre las cuales la planteada por (CERE, 1993) se encuentra entre las más citadas. Este autor lo entiende como *“...el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos.”* En forma más simple, (ARON, 1999) lo define como la percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales. Tales percepciones, se basarían en la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción.

Por su parte, (CORNEJO, 2001), señalan que el clima social escolar refiere a *“...la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan”*.

Se han utilizado variados nombres para referirse al clima en la escuela, focalizándose en distintos actores, subsistemas y aspectos de la vida escolar. En la literatura y en las políticas públicas relacionadas se alude a clima social escolar, clima institucional, clima de convivencia, clima de aula, entre otros. Esta ambigüedad dificulta el trato del problema, obstaculizando su distinción y comprensión.

Al realizar una revisión de la literatura respecto a los instrumentos que evalúan el clima escolar, se reconoce la propuesta de variadas dimensiones que componen este constructo. Entre ellas prevalecen las **relaciones que se establecen entre los distintos actores escolares**, los elementos relativos al **funcionamiento de la organización y condiciones físicas del ambiente** (BECERRA, 2007).

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 estudiantes están desinteresados, no logran sus propósitos. (WEINSTEIN, 1997), sugiere que podría emplearse mucho más tiempo para motivar a los estudiantes; 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 estudiantes 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 estudiantes a experiencias en las cuales puede ocurrir el aprendizaje; b) Energiza y activa a los estudiantes 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 estudiantes y si están motivados para aprender, aprenden más. Y, además una buena forma para evitar problemas de conducta es involucrar a los estudiantes en el aprendizaje.

Cabe señalar que la meta que se desea alcanzar en última instancia es la auto motivación, o sea que los estudiantes 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.

Clima psicológico en el aula y el papel del maestro.

Influencia del tipo de liderazgo

El profesor puede crear en al aula de clases un clima psicológico que favorezca o desfavorezca el aprendizaje. (ULCUMANA, 1995) realizaron estudios experimentales para aprendizaje en niños de once años. Estudiaron tres casos de liderazgo en diferentes ocasiones. Las investigaciones caracterizaron como sigue la actuación de cada uno de los líderes:

Líder autoritario.-

Todo lo que debe ser hecho es determinado por el líder. Los grupos de trabajo son también formados por el líder, que determina lo que cada uno debe hacer. El líder no dice a sus dirigidos cuáles son los criterios de evaluación y las notas no admiten discusión. Lo que dice el jefe es ley. El líder no participa activamente de las actividades de la clase; simplemente distribuye las tareas y da órdenes.

Líder democrático.-

Todo lo que es hecho es objeto de discusión del grupo; cuando hay necesidad de un consejo técnico el líder sugiere varios procedimientos alternativos a fin de que los miembros del grupo escojan. Todos son libres para trabajar con los compañeros que quieren, cayendo a todos la responsabilidad por la conducción de las actividades. El líder debe discutir con el grupo los criterios de evaluación y participar en las actividades del grupo.

Líder permisivo.-

El líder desempeña un papel bastante pasivo, da libertad completa al grupo y a los individuos, a fin de que éstos determinen sus propias actividades. El líder se coloca a disposición para ayudar en caso de ser solicitado. El líder no se preocupa de evaluar la actividad del grupo, permaneciendo ajeno a lo que está aconteciendo.

Los resultados en el proceso de enseñanza – aprendizaje son: En el liderazgo autoritario, los niños manifiestan dos comportamientos típicos: apatía y agresividad. Cuando el líder salía del salón los niños dejaban las tareas propuestas y pasaban a tener comportamiento agresivo y destructivos, manifestando mucha insatisfacción por la situación. En el liderazgo democrático, los niños se muestran más responsables y espontáneos en el desarrollo de sus tareas. Con la salida del líder el trabajo continúa casi en el mismo nivel en el que estaba antes. Con este liderazgo fueron menos frecuentes los comportamientos agresivos. En el liderazgo permisivo, se observó que los niños no llegaban a organizarse como grupo y dedicaban más tiempo a las tareas propuestas en ausencia del líder. En ausencia del líder surgían otros líderes, que asumían y conducían las actividades de los niños interesados en trabajar.

Según (AUSUBEL, 1983), las variables sociales deben ser consideradas dentro del ámbito escolar, pues inciden inevitablemente en el aprendizaje de las materias de estudio, valores y actitudes. Su influencia en el aprendizaje de las primeras, es mediada principalmente a través de variables motivacionales.

Un clima escolar genuinamente democrático es más efectivo con respecto a los tres objetivos, pero frecuentemente se le confunde con un clima de salón de clase liberal o excesivamente permisivo. También un clima escolar autoritario no constituye necesariamente un inconveniente: a) si la cultura adulta es similarmente autoritaria; b) Si los adultos son consistentes al exigirle tanto de sí mismos como de los niños.

Aunque el peso de los testimonios de que se dispone indica que la elección entre climas de salón de clase autoritario y democrático, en los Estados Unidos, ejerce poco efecto en el aprovechamiento de la materia (AUSUBEL, 1983); hay buenas razones para creer que causa profundos efectos en las actitudes hacia la escuela, en la conducta social general dentro de ésta y en el aprendizaje de los valores adultos.

Clima psicológico profesor – alumno.

Investigaciones realizadas en la (WEINSTEIN, 1997), demuestran que los profesores que les gusta lo que hacen, son más generosos en las evaluaciones, se muestran más tolerantes y amigos, oyen a los estudiantes y estimulan la participación; y logran mejores resultados que los profesores competentes en su materia pero más fríos y distantes con relación a la clase. Cuantos más jóvenes sean los estudiantes, más importante será la relación afectiva. Una sonrisa, un abrazo, una palabra amiga, frecuentemente tienen efectos más positivos sobre el aprendizaje que múltiples consejos y órdenes.

Tres orientaciones básicas deben estar siempre presentes en el trabajo del profesor, en su interacción con sus estudiantes: a) En lugar de castigar el comportamiento negativo, estimular e incentivar el comportamiento constructivo. b) En lugar de forzar al niño, orientarlo en la ejecución de las actividades escolares oyendo sus opiniones. c) Evitar la formación de prejuicios, por medio de la observación y el diálogo constantes que permitan al profesor constatar los cambios que están ocurriendo con el alumno y comprender su desarrollo.

Sin duda lo que más perjudica el clima psicológico en la escuela es el sistema social en que vive. Generalmente la escuela no tiene en consideración la situación familiar de cada alumno (el tipo de familia, el número de hermanos y la educación familiar) puede, muchas veces, dificultar el clima que surge en el aula.

Esto acontece, sobre todo, porque la escuela desconoce las situaciones particulares y trata a los estudiantes como si fuesen todos iguales, con los mismos problemas, las mismas situaciones familiares, las mismas aspiraciones, etc.

Características como: Maduración, ritmo personal, sus intereses y aptitudes específicas, sus problemas psicológicos y orgánicos afectan el clima psicológico. Muchos de estos obstáculos pueden ser superados y minimizados o anulados si el profesor de la escuela procura comprender y tener en consideración ellos.

Ciertas cualidades del profesor, como paciencia, dedicación, voluntad de ayudar y actitud democrática, favorecen al clima psicológico positivo en el aula; al contrario el autoritarismo, la enemistad y el desinterés puede llevar a que exista un clima negativo en el aula.

Es importante que el profesor y el futuro profesor, piense sobre su gran responsabilidad, principalmente con relación a los estudiantes de los primeros grados, sobre los cuales, como se sabe, la influencia del profesor es mayor, a pesar de todas las dificultades que tenga al frente, cabe al profesor tener una actitud positiva; de confianza en la capacidad de los estudiantes, de estímulo a la participación de todos los estudiantes. Sólo así estará ejerciendo su misión de educador, que no se confunda con opresión y control autoritario.

Clima psicológico entre los estudiantes.

Por lo general los maestros tienen poca relación con la formación de una clase como un todo. Los administrativos escolares toman las decisiones básicas en cuanto al tamaño y la composición del grupo, ya sea una sección transversal de la población escolar, o que ésta este agrupada en forma especial; sin embargo, es el profesor quien tiene que asumir las riendas del control en el aula, y su influencia en el comportamiento de los estudiantes y las relaciones que

establecen entre sí, es de vital importancia. En efecto, un profesor dominador y autoritario, estimula a los estudiantes a asumir comportamientos de dominación con relación a sus compañeros.

Se crea un clima de desconfianza, de represión y hasta agresión con relación a otros estudiantes. Esto es: a) El alumno que sufre control autoritario, rehúye a ese control de forma evidente y violenta, cuando puede; de forma velada, por medio de desinterés y de pasividad, cuando no tiene otra salida. b) Los estudiantes más fuertes transfieren dominación hacia los estudiantes más débiles.

Tal clima de desigualdad, competición, lucha y tensión, produce efectos negativos sobre el aprendizaje. Vuelca sus preocupaciones para la defensa de la dominación y la agresión de los otros estudiantes, frustrándose en sus tentativas de concentrarse en la materia y aprender. Para aprender un alumno, precisa de un clima de confianza.

Las relaciones con los compañeros se vuelven importantes en especial en la adolescencia, sobre todo en sociedades tecnológicamente avanzadas segregadas por edades, como la nuestra, que demora la entrada al mundo adulto del trabajo y la responsabilidad familiar. (WEINSTEIN, 1997) Según (ULCUMANA, 1995) los profesores pueden hacer varias cosas para fomentar las relaciones positivas entre los estudiantes; por ejemplo, en el proceso de ayudar a los integrantes de la clase a conocerse entre sí, como individuos y comenzar a funcionar como una comunidad de aprendizaje. Se les puede proporcionar oportunidades de presentarse a sí mismos bajo una luz positiva y de exhibir sus talentos e intereses únicos. Los estudiantes que buscan objetivos comunes tienden a conocerse y a valorarse entre sí, de modo que las experiencias de aprendizaje cooperativas bien estructuradas pueden conducir a reacciones de compañeros positivos, incluyendo relaciones que cruzan las líneas de otros géneros, de clase social y étnicas.

Establecimiento de normas en las clases.

Son los niveles aceptados por el grupo; son actitudes y expectativas compartidas que permiten a un grupo de individuos trabajar para obtener una meta común. La contraparte psicológica de una norma es una actitud. Las normas son actitudes de individuos compartidas por un grupo. Cuando se adopta normas, los miembros saben que sus actitudes son compartidas por otros y se espera que se conduzcan con tales actitudes.

Un grupo no puede funcionar bien, no puede trabajar eficazmente en conjunto, a menos que adopte normas compartidas. Las normas tienen influencia importante en el clima del

aprendizaje en el salón de clases (WEINSTEIN, 1997) Si la mayoría de los estudiantes de un grupo comparten las mismas normas la presión de éstas inducirá a los demás del mismo grupo a participar. Pero si no existen normas compartidas, la clase no funcionará como grupo, y seguirá siendo un conjunto de individuos.

Cohesión del grupo en el aula.

Se encuentra estrechamente relacionado con las normas, la cohesión es el sentido total de inclusión que sienten los miembros de un grupo. Si las normas y los valores son compartidos y la presión del grupo apoya las normas y los valores del mismo; el grupo tiene más probabilidades de cohesión. También si existe el espíritu de grupo, si el grupo es cohesivo, es más probable que se sigan las normas. En los salones cohesivos, los estudiantes están activamente involucrados unos con otros, se importan y se ayudan entre sí.

3.2.3. Clima social del aula: concepto.

El clima de una organización nunca es neutro, siempre impacta, ya sea actuando como favorecedor u obstaculizador del logro de los propósitos institucionales.

En términos generales, los climas escolares positivos o favorecedores del desarrollo personal son aquellos en que se facilita el aprendizaje de todos quienes lo integran; los miembros del sistema se sienten agradados y tienen la posibilidad de desarrollarse como personas, lo que se traduce en una sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades, creencia de la relevancia de lo que se aprende o en la forma en que se enseña, identificación con la institución, interacción positiva entre pares y con los demás actores. Los estudiantes se sienten protegidos, acompañados, seguros y queridos (ARON, 1999).

Estudios realizados por Howard y colaboradores, caracterizan las escuelas con Clima Social (en el aula) positivo como aquellas donde existe:

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

escuela. Hay deseos de cumplir con las tareas asignadas y las personas tienen autodisciplina.

- ✚ **Cohesión:** la escuela ejerce un alto nivel de atracción sobre sus miembros, prevaleciendo un espíritu de cuerpo y sentido de pertenencia al sistema.
- ✚ **Oportunidad de input:** los miembros de la institución tienen la posibilidad de involucrarse en las decisiones de la escuela en la medida en que aportan ideas y éstas son tomadas en cuenta.
- ✚ **Renovación:** la escuela es capaz de crecer, desarrollarse y cambiar.
- ✚ **Cuidado:** existe una atmósfera de tipo familiar, en que los profesores se preocupan y se focalizan en las necesidades de los estudiantes junto con trabajar de manera cooperativa en el marco de una organización bien manejada.

A lo anterior, (ARON, 1999) agregan:

- ✚ **Reconocimiento y valoración:** por sobre las críticas y el castigo
- ✚ **Ambiente físico apropiado**
- ✚ **Realización de actividades variadas y entretenidas**
- ✚ **Comunicación respetuosa:** entre los actores del sistema educativo prevalece la tendencia a escucharse y valorarse mutuamente, una preocupación y sensibilidad por las necesidades de los demás, apoyo emocional y resolución de conflictos no violenta.
- ✚ **Cohesión en cuerpo docente:** espíritu de equipo en un medio de trabajo entusiasta, agradable, desafiante y con compromiso por desarrollar relaciones positivas con los padres y estudiantes.

Por el contrario, **los climas (de aula) escolares negativos u obstaculizadores del desarrollo** de los actores de la comunidad educativa, generan estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de agotamiento físico (ARON, 1999). Desde la perspectiva de los profesores, un clima negativo desvía la atención de los docentes y directivos, es una fuente de desmotivación, disminuye el compromiso de éstos con la escuela y las ganas de trabajar, genera desesperanza en cuanto a lo que puede ser logrado e impide una visión de futuro de la escuela (RACZYNSKI, 2004). En los estudiantes un clima negativo puede generar apatía por la escuela, temor al castigo y a la equivocación (ASCORRA, 2003). Además estos climas vuelven invisibles los aspectos positivos, por lo tanto, provocan una percepción sesgada que amplifica los aspectos negativos, volviéndose las interacciones cada vez más estresantes e interfiriéndose una resolución de conflictos constructiva (ARON, 1999).

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, (CORNEJO, 2001) hace la siguiente caracterización:

- ✓ Es un concepto globalizador, que alude al ambiente del centro;
- ✓ Es un concepto multidimensional, determinado por distintos elementos estructurales y funcionales de la organización;
- ✓ Las características del componente humano constituyen variables de especial relevancia;
- ✓ Tiene carácter relativamente permanente en el tiempo; (e) influye en el logro de distintos objetivos académicos y de desarrollo personal;
- ✓ 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 (FERNÁNDEZ, 2010) 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, (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:

- ✓ **El contexto interpersonal**, referido a la percepción que tienen los estudiantes de la cercanía de las relaciones que mantienen con los profesores y de la preocupación que éstos muestran ante sus problemas;
 - ✓ **El contexto regulativo**: que se refiere a la percepción de los estudiantes de las reglas y las relaciones de autoridad en la escuela;
 - ✓ **El contexto instruccional**: que abarca las percepciones de los estudiantes respecto al interés o desinterés que muestran los profesores por el aprendizaje de sus estudiantes;
 - ✓ **El contexto imaginativo y creativo** que se refiere a los aspectos ambientales que estimula a recrear y experimentar.
-

Clima Social Escolar: Desarrollo Teóricos.

“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 de 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 a sí 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 & MOOS, 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 conducta 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 & MOOS, 1989) definió el clima social como *“la personalidad del ambiente en base a las percepciones que los habitantes tienen de un determinado ambiente y entre las que figuran distintas dimensiones relacionales”*. “Así una determinada clase de un centro escolar puede ser más o menos creativa, afiliativa, 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)

(CORNEJO, 2001), tras una evaluación de clima escolar realizada en Chile, proponen 6 ejes estratégicos de acción para efectuar una mejora del Clima Social de Aula de los centros educativos:

- a. Afectividad y relaciones interpersonales de mayor cercanía e intimidad.
 - b. Incorporación de la(s) cultura(s) juvenil(es) a la dinámica escolar.
 - c. Sentido de pertenencia con la institución.
-

- d. Participación y convivencia democrática.
- e. Sensación de pertinencia del currículum escolar.
- f. Mejora del auto concepto académico de los estudiantes.

3.2.4. Características del clima social del aula.

(MOOS & MOOS, 1989), 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 estudiantes quien es el que más contribuye al logro de sus resultados positivos.

La comprensión del tejido del clima social escolar es fundamental para el proceso educativo y a la vez punto de partida para estructurar procesos de intervención tendientes a mejorar la calidad educativa del centro.

PRIMERA DIMENSIÓN

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

3.2.4.1. Implicación.

Implicación (IM): Mide el grado en que los estudiantes muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios (discusiones con argumentos) y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias sobre la base de su creatividad y asertividad. Por ejemplo, el ítem 1 “los estudiantes ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase”

La implicación nos sirve como elemento base de análisis en cuanto al éxito o fracaso de las estrategias didácticas para desarrollar la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes.

3.2.4.2. Afiliación.

Afiliación (AF): Analiza el nivel de amistad entre estudiantes y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos, es condición de base para el trabajo cooperativo y desarrollo de relaciones solidarias. Por ejemplo, el ítem 2 “En esta clase, los estudiantes llegan a conocerse realmente bien unos con otros.”

La presencia de grupos colaborativos en el aula solo son posibles en la medida que se consigan relaciones de cercanía y solidaridad entre ellos, la acción básica del proceso de aprender y compartir

3.2.4.3. Ayuda.

Ayuda (AY): Establece el grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los estudiantes (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas). Nos indica el nivel de preocupación personal y profesional del Educador. Por ejemplo el ítem 12 “El profesor muestra interés personal por los estudiantes”.

Esta sub escala nos refiere a la dimensión misma del acto educativo, las diferencias e implicaciones entre la verticalidad tradicional en el que priman relaciones asimétricas o la posibilidad de un ejercicio didáctico más horizontal.

SEGUNDA DIMENSIÓN

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.

En el contexto de la actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica el desarrollo y adquisición de las destrezas con criterio de desempeño se considera como eje central la acción mediada de los estudiantes y la consecuente evaluación de las evidencias concretas de aprendizaje.

3.2.4.4. Tareas.

Tareas (TA): Valora la importancia que se da a la terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesor en el temario de la asignatura. Por ejemplo, el ítem 4 “Casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día”.

Uno de los valores fundamentales de la acción educativa es el grado del cumplimiento, revisión y valoración de las tareas programadas, el no hacerlo implica serias fallas en la programación didáctica y la misma posibilidad de perder el control y autoridad sobre el grupo de clase.

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. Por ejemplo, el ítem 5 “Aquí, los estudiantes no se sienten presionados para competir entre ellos.”

El tema de la competitividad no puede ni debe ser entendida como competición e individualismo, sino todo lo contrario, la necesidad de valorar el esfuerzo personal o grupal sobre la base de interés o desempeño auténtico.

TERCERA DIMENSIÓN.

3.2.4.6. Estabilidad.

Evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos; funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma.

Posibilita analizar el grado de homogeneidad y coherencia metodológica en el manejo del grupo de clase.

3.2.4.7. Organización.

Organización (OR): importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización en las tareas escolares. Por ejemplo, el ítem 6 “Esta clase está muy bien organizada”.

La disposición de los elementos en el salón de clase da cuenta del grado de organización del trabajo entre los estudiantes así como la preparación de los distintos espacios para maximizar el éxito de las estrategias didácticas, una clase desorganizada refleja el bajo interés y preocupación de todo el grupo, incluido el docente, en cuanto a sus desempeño.

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 estudiantes de las consecuencias de su incumplimiento. Grado en que el profesor es coherente con esa normativa e incumplimiento. Por ejemplo, el ítem 7 “Hay un conjunto de normas claras que los estudiantes tienen que cumplir”.

Uno de los grandes retos de los docentes y estudiantes en el espacio de convivencia, es el hecho de acordar normas y pautas de comportamiento, estas pueden aplicarse de forma vertical e inconsultamente pero carecerán de efectividad, la existencia de un marco referencial más amplio como el Código de Convivencia reforzará su aplicabilidad y legitimidad social.

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). Por ejemplo, el ítem 8 “En esta clase, hay pocas normas que cumplir”.*

Uno de los problemas centrales en todo espacio de convivencia son las distintas formas, grados y niveles de control que se hacen sobre la base del cumplimiento de acuerdos y responsabilidades asumidas.

CUARTA DIMENSIÓN

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

La aplicación de la programación didáctica requiere de diversos grados de creatividad en docentes y estudiantes, las acciones repetitivas y descontextualizadas frenan e impiden el trabajo de todo el grupo.

3.2.4.10. Innovación.

Innovación (IN): *grado en los estudiantes 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. Por ejemplo, el ítem 9 “Aquí siempre se está introduciendo nuevas ideas”.*

La diversidad cultural y de contextos de nuestro país exige la incorporación de nuevas y variadas metodologías para el trabajo con los estudiantes, así se favorece el desarrollo académico de toda la institución.

3.2.4.11. Cooperación.

En la construcción del constructo de aprendizaje cooperativo se han dado conceptos que lo confunden con el trabajo de grupo. En este sentido para esta investigación se tomó el concepto de “**aprendizaje cooperativo**”, que es equivalente al trabajo en equipo, de (FERREIRO GRAVIÉ, 2003) El mencionado autor, lo define como:

El aprendizaje cooperativo implica agrupar a los estudiantes en equipos pequeños y heterogéneos para potenciar el desarrollo de cada uno con la colaboración de las demás miembros del equipo.

El aprendizaje cooperativo por lo tanto según (FERREIRO GRAVIÉ, 2003) intensifica la interacción entre los estudiantes miembros del grupo, con el profesor y los restantes equipos, de manera que cada uno aprende el contenido asignado y a su vez, se agrega que todos los integrantes del grupo los aprendan también, planteando una forma diferente de relacionarse maestro alumno en el proceso de enseñar y aprender.

Son las acciones y operaciones que guían y orientan la actividad psíquica del alumno en equipos cooperativos, para que éstos aprendan significativamente; manifiesta además que son los procedimientos empleados por el maestro que hacen que los estudiantes en grupos cooperativos: organicen, codifiquen, decodifiquen, analicen, resuman, integren y elaboren óptimamente la información para su respectiva aplicación y empleo.

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 estudiantes. El interés y la implicación es alto, al igual que el apoyo. Hay orden y las reglas están claras.

Enfatiza la interacción y participación de los estudiantes estas clases también valoran la organización y claridad en las reglas y procedimientos y el número y alcance de las reglas que gobierna su conducta.

Las aulas así concebidas expresan el alcance y tipo de relaciones didácticas que se han construido desde una lógica vertical – tradicional u horizontal más acorde con los planteamientos del modelo educativo del país.

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.

Estas clases enfatizan exageradamente la orientación a las tareas y la competición, mientras que se encuentran por debajo de la media en las dimensiones relacionales y de organización, claridad, control e innovación.

Son la expresión de la desorganización del acto educativo cooperativo, se privilegia el logro por el logro y no por los procesos de aprendizajes y valores que esto implican.

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 poco énfasis en las reglas y particularmente en el control, si bien no se fomenta especialmente ni la participación ni la innovación.

Este tipo de aula privilegia el cumplimiento de la programación curricular por encima de los procesos metodológicos y didácticos.

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.

Si bien es cierto que la innovación es un aspecto positivo en el desarrollo educativo, esta pierde sentido cuando no se la ejecuta en un marco bien definido por objetivos, procedimientos y metas, las acciones así concebidas confunden y distorsionan los fundamentos curriculares en educación básica.

3.3.5. Aulas orientadas a la cooperación

Para nuestro análisis de las aulas orientadas a la cooperación tomamos como referencia los planteamientos de (DÍAZ BARRIGA, 2003), en el que se señalan las siguientes condiciones básicas:

a. La interdependencia positiva.

Sucede cuando los estudiantes perciben un vínculo con sus compañeros de grupo, de forma tal que no pueden lograr el éxito sin ellos (y viceversa) y deben coordinar sus esfuerzos con los de sus compañeros para poder completar una tarea. Los estudiantes comparten sus recursos, se proporcionan apoyo mutuo y celebran juntos su éxito, lo cual quiere decir que se logra establecer el objetivo grupal de maximizar el aprendizaje de todos los miembros, de manera que estén motivados a esforzarse y lograr resultados que superen la capacidad individual de cada integrante por separado.

b. La interacción cara a cara.

Esta es muy importante porque existe un conjunto de actividades cognitivas y dinámicas interpersonales, que sólo ocurren cuando los estudiantes interactúan en relación con los materiales y actividades. Así mismo la interacción interpersonal permite que los integrantes del grupo obtengan retroalimentación de los demás y que en buena medida ejerzan presión social sobre los miembros poco motivados para trabajar.

c. La responsabilidad y valoración personal.

El propósito de los grupos de aprendizaje es fortalecer el rendimiento escolar de sus integrantes. En tal sentido, se requiere de la existencia de una evaluación del avance personal, lo cual va hacia el individuo y su grupo, para que de esa manera el grupo complete las actividades y evite que unos descansen en el trabajo de los demás.

d. Habilidades interpersonales y manejo de grupos pequeños.

El profesor al momento de enseñar los materiales tiene que promover una serie de prácticas interpersonales y grupales relativas a la conducción del grupo, los roles a desempeñar la manera de resolver conflictos y tomar decisiones asertivas y las habilidades para entablar un diálogo verdadero.

e. Procesamiento en grupo.

La participación en equipos de trabajo cooperativo requiere ser consciente, reflexivo y crítico respecto al proceso grupal en sí mismo. Los miembros del grupo necesitan reflexionar y discutir entre sí, el hecho de si se están alcanzando las metas trazadas y manteniendo relaciones interpersonales y de trabajo efectivos y apropiados.

El conducir sesiones de procesamiento en grupo permite que los estudiantes pasen al plano de la reflexión meta cognitiva sobre sus procesos y productos de trabajo, a lo porque es un excelente recurso para promover los valores y actitudes colaborativos buscados.

f. Establecimiento del grupo cooperativo.

Según (WOOLFOLK, 1998) dice que si el propósito es que los integrantes, revisen, repasen, analicen una información el tamaño correcto estará entre cuatro, cinco o seis estudiantes. Pero si la meta es fomentar la participación de cada estudiante en debates, que desarrolle cuestiones, entonces los grupos de dos a cuatro integrantes trabajarán mejor.

g. Tipos de grupos cooperativos.

Los grupos “formales” de aprendizaje cooperativo; son grupos que funcionan durante un período que va de una hora o sesión a varias semanas de clase. Son grupos donde los estudiantes trabajan juntos para conseguir objetivos comunes en torno a una tarea de aprendizaje dada relacionada con el currículo escolar.

Los grupos “informales” de aprendizaje cooperativo que tienen como límite el tiempo de duración de una clase. Son grupos que el profesor utiliza en actividades de enseñanza directa como la lectura de un caso, discusión de un tema, etc., o donde intenta crear un clima propicio para aprender explorar, generar expectativas o inclusive abrir y cerrar una clase.

Los grupos de “base” cooperativos o a “largo plazo” que esencialmente son grupos heterogéneos, con miembros permanentes que entablan relaciones responsables y duraderas, cuyo principal objetivo es “posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo de cada uno de ellos para tener un buen rendimiento

3.3.6. Relación entre la práctica pedagógica y el clima social del aula

Ciertamente el clima social que se genera en el contexto escolar depende, entre otros factores, del desarrollo social y emocional que hayan logrado los estudiantes, del nivel de desarrollo personal de los profesores y de la percepción que todos ellos tengan de la medida en que sus necesidades emocionales y de interacción social son consideradas adecuadamente en el ambiente escolar. El desarrollo emocional y social ha sido conceptualizado de diferentes maneras. Se ha hablado de desarrollo personal, de inteligencia emocional, de inteligencia social, de desarrollo afectivo, términos de alguna manera equivalentes, que apuntan a la necesidad de considerar estos aspectos para lograr una educación más integral.

Otro autor que ha hecho un aporte significativo en la comprensión de cómo los factores emocionales interfieren la conducta del individuo a pesar de tener indemnes las funciones intelectuales ha sido (DAMASIO, 1996) en su libro *El error de Descartes*, en el que critica el dualismo razón-emoción para explicar la conducta humana, entregando numerosa evidencia que avala la imposibilidad de entender cabalmente el razonamiento separado de las emociones.

Existe una evidente relación entre el contexto social y el desarrollo de las emociones. La capacidad de conectarse con los propios estados de ánimo -auto empatía- y con los estados de ánimo de los demás -empatía- están íntimamente relacionados con la capacidad del entorno de identificar y responder a las señales emocionales que el niño va entregando. (GOLEMAN, 2001) ha estudiado el fenómeno de la sintonía entre madres e hijos, entendiendo que esta es la relación más íntima que se da entre los seres humanos, de la cual depende su sobrevivencia y que será la base del desarrollo emocional de los niños.

Es por esto que una ausencia prolongada de sintonía entre padres e hijos, además del riesgo de vida, supone un grave daño para el desarrollo emocional del niño. El costo de la falta de sintonía emocional es muy alto para el niño y para sus relaciones interpersonales futuras.

El contexto social puede reaccionar en relación con los estados de ánimo y con las demandas del niño de varias formas: empáticamente, negligentemente y en forma abusiva.

Empáticamente: lo que supone una sincronización emocional que permite al niño sentirse reconocido y comprendido en la relación y que le posibilita establecer vínculos positivos con el ambiente. Esta sintonía emocional con el niño es lo que le permite a la madre saber, por

ejemplo, cuándo su llanto es por hambre, por sueño o por aburrimiento. La capacidad de sintonía está en la base de la capacidad de establecer vínculos emocionales en el futuro y de conectarse positivamente con los propios estados emocionales, que es lo que se describe como auto empatía y que se relaciona claramente con la autoestima.

Negligentemente: que se refiere a una falta de respuesta ya una despreocupación por lo que el niño necesita. Esto se ve más claramente en los niños que sufren experiencias recurrentes de abandono, ya sea físico o emocional. Esto lleva a perturbaciones en el desarrollo cognitivo por falta de estimulación, tales como: retraso en el desarrollo psicomotor, retraso en el desarrollo del lenguaje y perturbaciones en el desarrollo emocional, tales como la dificultad de empatía con otros y falta de empatía consigo mismo.

En casos extremos puede llevar a la depresión o a una apatía emocional, con el consecuente desapego en las relaciones interpersonales que se refleja en una seria dificultad para establecer vínculos personales positivos para sí mismo y para los demás.

En forma que implica abuso emocional: un tipo especial de reacciones del entorno hacia las necesidades emocionales del niño lo constituyen el abuso emocional y el maltrato. Estos incluyen amenazas brutales, humillaciones y castigos violentos. Estos niños suelen reaccionar con una hiper alerta emocional frente a los estados de ánimo de los otros, que se ha homologado a una vigilancia postraumática. Este fenómeno se ha descrito en personas que han sufrido situaciones traumáticas intensas, como guerras, catástrofes naturales, accidentes, violaciones, torturas. En los niños se traduce en una preocupación obsesiva por los sentimientos y señales emocionales de los otros como una forma de estar preparados constantemente para un posible ataque o agresión. El abuso emocional en la infancia genera patologías importantes en la vida adulta tales como: timidez, depresiones, trastornos graves de personalidad, y, paradójicamente, los convierte, cuando crecen, en potenciales adultos abusadores.

Los ambientes empáticos con las necesidades y emociones de los niños dan como resultado niños sanos emocionalmente, seguros y capaces de desarrollar sus propias potencialidades en relaciones de equidad con su entorno. Los ambientes negligentes, en cambio, dejan a los niños expuestos a riesgos, y no generan las condiciones necesarias para su desarrollo emocional. La falta de respuesta y despreocupación que experimentan estos niños y niñas generan muchas veces dificultad para desarrollar conductas auto protectoras, y pueden convertirse en adultos descuidados consigo mismos. Los ambientes abusivos y maltratadores

son los que dejan las cicatrices más difíciles de borrar; habitualmente generan niños y jóvenes que desconfían del mundo y de sí mismos, desprotegidos y poco protectores, y las más de las veces, abusivos.

El sistema educacional con frecuencia es poco empático frente a las emociones de los niños. Por ejemplo, después de alguna catástrofe natural se reanudan las actividades cotidianas sin dejar un espacio para que los niños expresen sus angustias, sus tristezas, sus preocupaciones. O bien, ante señales evidentes de cansancio, de aburrimiento, que impedirán un buen aprendizaje en el niño se continúa con la materia en lugar de generar un espacio para el descanso o la entretenición. Esto apunta a una falta de sintonía emocional entre el sistema escolar y las necesidades, emociones e intereses de los estudiantes.

(GARDNER, 1993) identifica como componentes de la *inteligencia interpersonal*, aquella que está en la base del establecimiento de buenas relaciones interpersonales, satisfactorias para uno mismo y para los demás, las siguientes capacidades:

- ✓ **Capacidad para organizar grupos:** se refiere a la habilidad necesaria para iniciar y coordinar redes de personas;
- ✓ **Capacidad de negociación:** se refiere a la capacidad de la persona para mediar, prevenir conflictos o resolver aquellos que ya se han suscitado. Esta habilidad permite lograr acuerdos, arbitrar en disputas o servir de mediador;
- ✓ **Capacidad de conexión personal:** es la capacidad de hacer fácil un encuentro y de responder adecuadamente a los sentimientos y preocupaciones de las personas. Son personas que se llevan bien con casi todo el mundo y tienen una gran capacidad para interpretar las emociones a partir de las expresiones sociales, y
- ✓ **Capacidad de análisis social:** es la capacidad de detectar y mostrar comprensión de los motivos, preocupaciones y sentimientos de los demás. La persona que es capaz de realizar un adecuado análisis social llega con facilidad a relaciones de intimidad.

Estos componentes de la inteligencia interpersonal son los que otros modelos teóricos han llamado habilidades sociales. (LADD, 1983) y están en la base de los comportamientos que se describen como correspondientes a un adecuado ajuste social. Consideran tanto las destrezas conductuales, que tienen que ver con iniciar y mantener relaciones sociales, ser capaz de analizar los contextos en que se dan esas relaciones y fundamentalmente con la capacidad de conectarse emocionalmente consigo mismo y con los otros.

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

El Clima Social del Aula está determinado por el conjunto de características de la misma, tal como son percibidas por profesores y estudiantes. (MOOS & MOOS, 1989) considera que el clima del aula tiene personalidad propia, con unas características idiosincráticas que lo singularizan y diferencian de los demás. Así, hay climas más o menos tolerantes, participativos, que ejercen mayor o menor presión sobre sus miembros, etc. Moos agrupa los climas del aula en seis tipos diferentes, dependiendo de cómo las características de las mismas se manifiestan y estructuran: aulas orientadas a la innovación, a la relación estructurada, al rendimiento académico con apoyo del profesor, a la colaboración solidaria, a la competición individual desmesurada y al control.

Entiendo que aquellos climas de aula, que permiten la participación de sus miembros en la organización de la vida colectiva, son especialmente indicados para educar en la convivencia. Por el contrario, los modelos tradicionales de educación, en los que el profesor es considerado el depositario del conocimiento y su labor consiste en transmitirlo a los estudiantes, son poco adecuados para crear un clima de participación en el aula. En estas situaciones, el papel de los estudiantes suele ser el de meros receptores pasivos de la información, la cual se pretende que sea asimilada por los mismos. Son modelos de aprendizaje en los que se da una importancia fundamental al orden y a la disciplina, entendida esta como control del comportamiento de los estudiantes, y a la que se eleva a la categoría de valor fundamental de la educación.

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 estudiantes 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 estudiantes 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 estudiantes 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.

4. METODOLOGÍA

4.1. Contexto.

La presente investigación se realizó en el mes de Noviembre de 2011 en la Unidad Educativa “José María Velasco Ibarra” y el Colegio Nacional Mixto “Miguel Moreno” de la ciudad de Cuenca. Las instituciones educativas son de carácter fiscal se encuentran ubicadas en la zona urbana al sureste de la ciudad.

La Unidad Educativa “José María Velasco Ibarra” fue fundada con el acuerdo ministerial N° 2314 del 11 de Octubre de 1965 a ella asisten niños y niñas de nivel socio económico bajo, principalmente comerciantes del Mercado “El Arenal” muy próximo a la institución.

De forma adicional en los últimos años ha sido receptor de los estudiantes que no han logrado ser admitidos en otras instituciones educativas por el tema de la “sectorización” del Ministerio de Educación.

La institución cuenta con un local cerrado pero en condiciones de infraestructura muy deteriorados al igual que mobiliario muy antiguo.

Únicamente en el último año lectivo fue considerada como parte del proceso de escuelas en las que se realizará el pilotaje de las “laptops” para cada estudiante.

El Colegio Nacional Mixto “Miguel Moreno fue fundado el 20 de octubre de 1980 bajo acuerdo ministerial 018869, por un grupo de docentes (Ing. Marcelo Ullauri, Lic. Dalia Pinos, Lic. Aída Urgilés, Sra. Magdalena Cárdenas y el Sr. Elías Guerrero), de igual forma que la Escuela “Velasco Ibarra” atiende a grupos poblacionales de nivel socio económico bajos y del entorno de la parroquia Yanuncay y San Joaquín de carácter urbano y rural respectivamente.

La institución funciona con tres jornadas de atención: diurna, vespertina y nocturna, además los fines de semana es parte de la red de educación a distancia.

Parte de la población estudiantil, sobre todo la vespertina y nocturna tiene muchos problemas asociados al consumo de alcohol, sustancias y conflictos legales.

4.2. Diseño de la investigación.

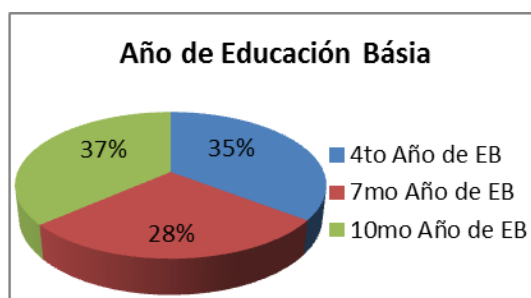
Muestra.

La muestra objeto de estudio equivale a 96 estudiantes de los 4º y 7º grados de Educación General Básica de Unidad Educativa “José María Velasco Ibarra” y 10º de educación básica del Colegio Nacional Mixto “Miguel Moreno”. 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.

4.3 Participantes de la investigación

TABLA Y GRÁFICO N° 1: DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES POR AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA

AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA		
Opción	Frecuencia	%
4to Año de EB	34	35.42
7mo Año de EB	27	28.13
10mo Año de EB	35	36.46
TOTAL	96	100.00

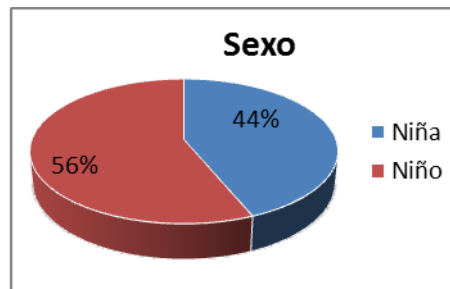


ELABORACIÓN: Sandra Astudillo.
FUENTE: Encuesta. C.E.S.

La composición del grupo de investigación se distribuye entre los niños y niñas de la Unidad Educativa “José María Velasco Ibarra” y los jóvenes del Colegio Nacional “Miguel Moreno”, corresponden al primer grupo el 35% de la muestra (4º EGB), 28% (7º EGB) y al segundo grupo 37% del grupo seleccionado (10º EGB)

TABLA Y GRÁFICO N° 2: DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES POR GÉNERO

<u>P 1.3</u>		
Opción	Frecuencia	%
Niña	42	43.75
Niño	54	56.25
TOTAL	96	100.00

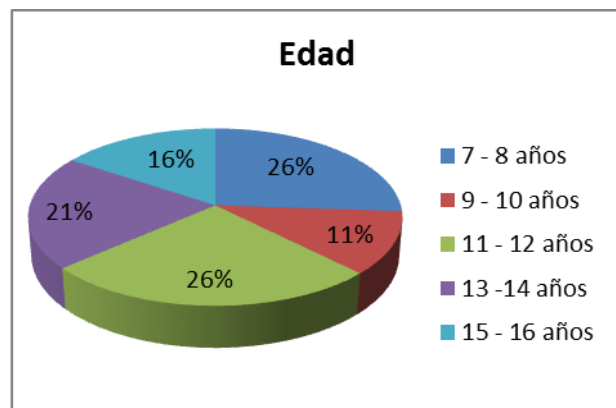


ELABORACIÓN: Sandra Astudillo.
FUENTE: Encuesta C.E.S.

La composición de la población por **género** alcanza el 56% de niños y el 44% de niñas siendo mayoritario el primer grupo de niños.

TABLA Y GRÁFICO N° 3: DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES POR RANGOS DE EDAD

<u>P 1.4</u>		
Opción	Frecuencia	%
7 - 8 años	25	26.04
9 - 10 años	11	11.46
11 - 12 años	25	26.04
13 -14 años	20	20.83
15 - 16 años	15	15.63
TOTAL	96	100

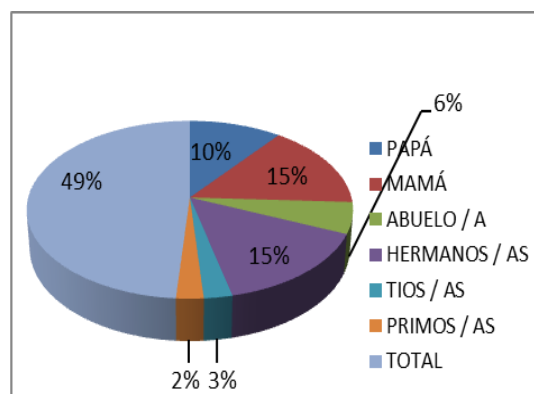


ELABORACIÓN: Sandra Astudillo.
FUENTE: Encuesta C.E.S

En cuanto a la distribución de los **grupos de edad**, el mayor grupo corresponde al **26%** en el grupo de 7 – 8 años, misma proporción del grupo de 11 a 12 años, luego el **21%** el grupo de 13 – 14 años, mientras que el **15.63%** de 15 – 16 años son los estudiantes del Colegio Nacional Mixto “Miguel Moreno” y con el **11%** el grupo de 9 – 10 años, en tal sentido el grupo mayoritario en la encuesta corresponde a niños y niñas de la Unidad Educativa “José María Velasco Ibarra”

TABLA Y GRÁFICO N° 4: DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES PERSONA CON QUIEN VIVE.

P 1.5		
Opción	Frecuencia	%
PAPÁ	114	21.39
MAMÁ	168	31.52
ABUELO / A	62	11.63
HERMANOS / AS	162	30.39
TÍOS / AS	27	5.07
PRIMOS / AS	26	4.88
TOTAL	533	100

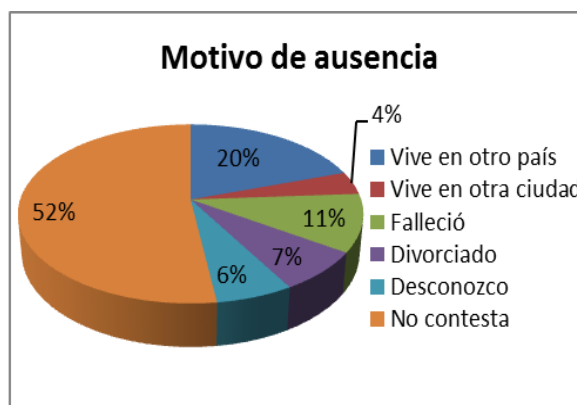


ELABORACIÓN: Sandra Astudillo.
FUENTE: Encuesta C.E.S.

Para los niños, niñas y adolescentes en fundamental el grupo familiar con el que vive, allí se tejen relaciones afectivas, de soporte social, de construcción de la identidad y de protección social; por ello en cuanto a la estructura familiar de soporte (persona con la quien vive), el **21.39%** de la población encuestada vive con su padre, frente al **31.52%** que lo hace con su madre evidenciando un **10%** de discrepancia correspondiente a familias separadas o migrantes; el **11.63%** vive con sus abuelos reafirmando la tendencia anterior, es significativo además que el **30.39%** viva con sus hermanos, el **5.07%** con sus tíos y el **4.88%** con sus primos. La estructura del grupo revela una situación familiar dispersa y desestructurada.

TABLA Y GRÁFICO N° 5: DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES: MOTIVO DE AUSENCIA DEL PADRE

P 1.6		
Opción	Frecuencia	%
Vive en otro país	19	19.79
Vive en otra ciudad	4	4.17
Falleció	10	10.42
Divorciado	7	7.29
Desconozco	6	6.25
No contesta	50	52.08
TOTAL	96	100.00



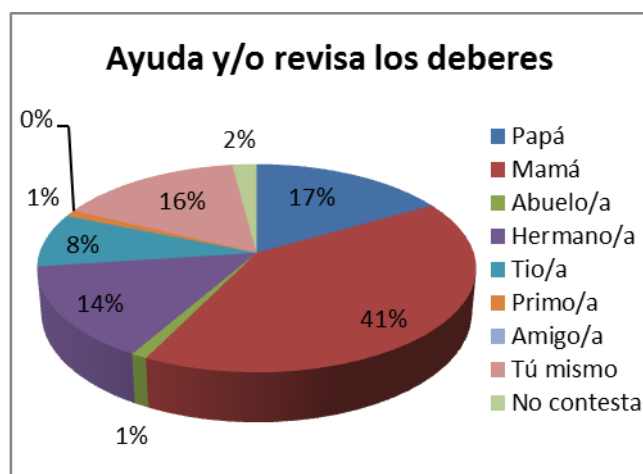
ELABORACIÓN: Sandra Astudillo.
FUENTE: Encuesta C.E.S.

La presencia del padre en la estructura familiar favorece la cohesión e identificación del grupo, su ausencia implica confusión de roles y funciones obligando a sus integrantes a una re estructuración, en la investigación el motivo de ausencia del Padre por flujos migratorios alcanza el **19.79%** el **4.17%** viaja a otra ciudad re afirmando la situación del cuadro anterior, preocupa el **10.42%** de padres fallecidos y el **7.29%** de divorcios, el dato de quienes desconocen y no contestan (**52.08%**) correspondería a familias estructuradas.

Preocupa el **47.92%** (sumatoria) de familias sin la presencia del Padre, es una cifra por encima de la media social, construyendo un escenario familiar complejo y que genera vulnerabilidad social.

TABLA Y GRÁFICO N° 6: DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES POR QUIEN REVISA DEBERES EN CASA

<u>P 1.7</u>		
Opción	Frecuencia	%
Papá	16	16.67
Mamá	39	40.63
Abuelo/a	1	1.04
Hermano/a	14	14.58
Tío/a	8	8.33
Primo/a	1	1.04
Amigo/a	0	0.00
Tú mismo	15	15.63
No contesta	2	2.08
TOTAL	96	100.00



ELABORACIÓN: Sandra Astudillo.

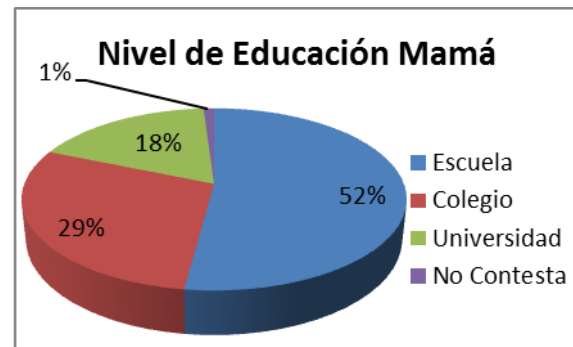
FUENTE: Encuesta C.E.S.

El desarrollo académico de los niños, niñas y adolescentes es un elemento muy importante que requiere del apoyo del grupo familiar; en cuanto al apoyo en las tareas y deberes escolares es la que la madre es quien brinda este soporte en un **40.63%** de los casos, los padres lo hacen únicamente en un **16.67%**, los hermanos el **14.68%** y por sí mismo el **15.63%** lo cual revela que estas acciones no son valoradas ni consideradas parte del grupo familiar, en parte se explica por composición del grupo (desestructuración familiar).

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

TABLA Y GRÁFICO N° 7: DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES POR NIVEL EDUCATIVO DE LA MADRE

<u>P 1.8.a</u>		
Opción	Frecuencia	%
Escuela	50	52.08
Colegio	28	29.17
Universidad	17	17.71
No Contesta	1	1.04
TOTAL	96	100.00



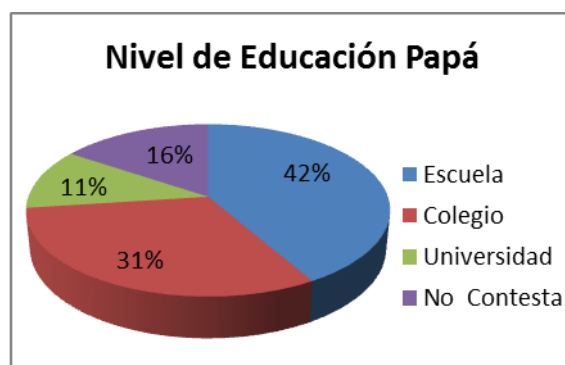
ELABORACIÓN: Sandra Astudillo.
FUENTE: Encuesta C.E.S.

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, un **52.08%** de las madres tiene primaria completa, **29.17%** acabó el colegio y tan solo el **17.71%** avanza a la universidad.

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° 8: DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES POR NIVEL EDUCATIVO DEL PADRE

<u>P 1.8.b</u>		
Opción	Frecuencia	%
Escuela	40	41.67
Colegio	30	31.25
Universidad	11	11.46
No Contesta	15	15.63
TOTAL	96	100.00



ELABORACIÓN: Sandra Astudillo.
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 que algo más del **40%** no está presente.

El **41.67%** de ellos cuenta con primaria, el **31.25%** colegio, el **11.46%** universidad y un **15.63%** 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 desarrollo 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”*. 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).

4.4.2. Técnicas.

La investigación realizada es de tipo exploratorio y descriptivo en el diseño, 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.

Para tal efecto se considera la aplicación de la técnica de la Encuesta a través de la Escala “CES” de Moos y Trickett dirigida a docentes y estudiantes de los 4º, 7º y 10º de educación básica.

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 a hablar con los estudiantes;*
4. **Tareas**-p.e.j.: *casi todo el tiempo de clase 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 trabajamos en equipo.*

Además desarrolla la técnica de la entrevistas a directivos y docentes de las instituciones seleccionadas como parte del proceso de negociación, operativo de campo y certificación del trabajo realizado.

Finalmente considera la aplicación de la técnica de observación para el análisis de las relaciones entre estudiantes y docentes dentro de los salones de clase.

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: Familia y Trabajo, instituciones correccionales, y escalas de comportamiento en las aulas de clase, en su adaptación española, CES: Fernández - Ballesteros, R. y Sierra B. de la Universidad Autónoma de Madrid, 1984.

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 Lic. Mariana Solano Pinzón. Mgs.

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. Unidad Educativa “Velasco Ibarra”
- c. Colegio Nacional Mixto “Miguel Moreno”
- 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.	30
Copias Impresos de Encuestas Escala “C.E.S.”	30
Cámara Digital.	150
Equipo informático. (P.C., impresora, cartuchos)	1.000
Movilización.	50
Refrigerios para reuniones y talleres.	100
Material Didáctico	20
Adquisición de Bibliografía. (libros, revistas y fotocopias)	300
TOTAL	1.680

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 que se establecieron en la práctica Pre – Profesional que se realizó durante el periodo de formación, 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, fue muy importante 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 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 educativas.

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.

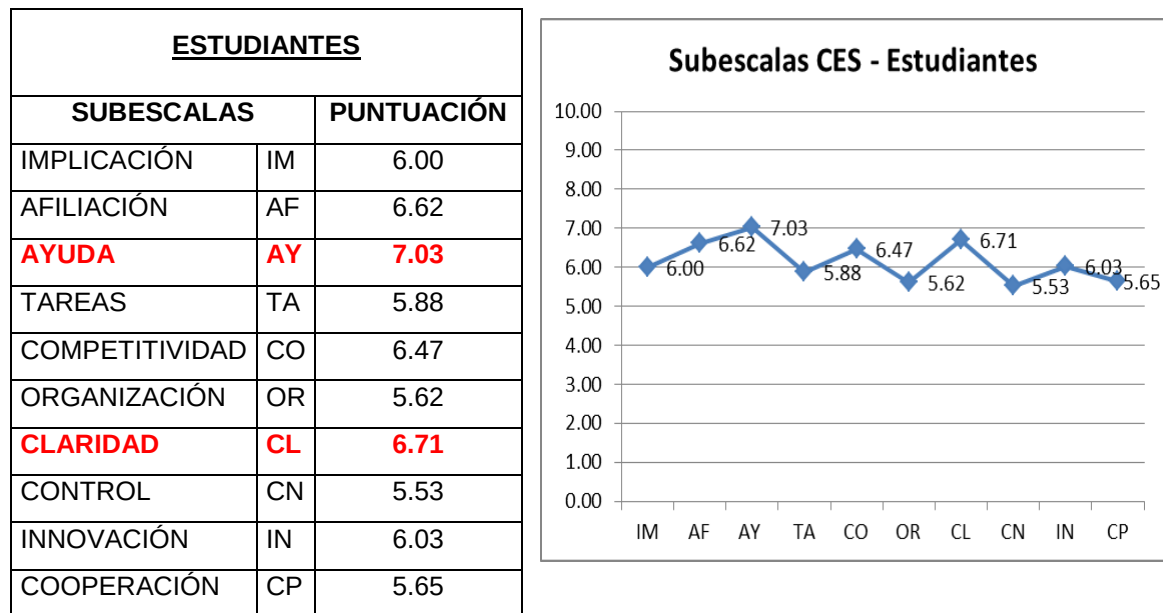
El desarrollo del informe ha contado con el apoyo tutorial de la Dra. Mariana Solano Pinzón Mgs. que ha significado un gran apoyo para desarrollar el trabajo de investigación.

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.

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

TABLA Y GRÁFICO N° 9: RESULTADOS ESCALA CES 4° EGB. ESTUDIANTES.



Fuente: Encuesta C.E.S.
Elaboración: Sandra Astudillo

Los niños y niñas de 4° de EGB de manera general tienen un desempeño medio en la escala C.E.S., su nivel de **implicación** es de 6 y **afiliación** 6.62 lo que nos indica buenas relaciones e interés de los niños y niñas en la realización de las actividades en el aula de trabajo.

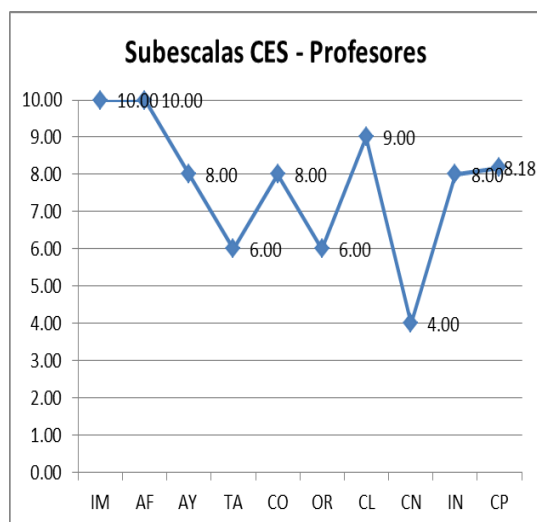
En cuanto a la **ayuda** alcanza 7.03 siendo este el ítem más alto en las sub escalas definiendo un grupo solidario, en cuanto a las **tareas** 5.88 lo que nos indica que no existe control por terminar las tareas programadas, el docente a veces pierde el control del grupo.

En la **competitividad** 6.47 estableciendo el esfuerzo por la valoración del trabajo realizado; en torno a la **organización** 5.62 guardando similitud con el desarrollo de las tareas, el aula no está adecuada para un trabajo más ordenado y didáctico,

Para la **claridad** 6.71 a pesar de obtener un buen puntaje, su conocimiento no implica que se acate, en el **control** 5.53 los estudiantes reflejan el control parcial de las tareas y el cumplimiento de las normas establecidas.

El desarrollo de la **innovación** alcanza 6.03, el trabajo del aula no va más allá de lo programado, y, en cuanto a **cooperación** 5.65 lo que nos indica fortalecimiento de los grupos de referencia o apoyo entre pares.

TABLA Y GRÁFICO N° 10: RESULTADOS ESCALA CES 4° EGB. DOCENTES



PROFESORES		
SUBESCALAS		PUNTUACIÓN
IMPLICACIÓN	IM	10.00
AFILIACIÓN	AF	10.00
AYUDA	AY	8.00
TAREAS	TA	6.00
COMPETITIVIDAD	CO	8.00
ORGANIZACIÓN	OR	6.00
CLARIDAD	CL	9.00
CONTROL	CN	4.00
INNOVACIÓN	IN	8.00
COOPERACIÓN	CP	8.18

Fuente: Encuesta CES
Elaboración: Sandra Astudillo

Los resultados del grupo de docentes correspondiente al 4° 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 la **ayuda** 8 y **tareas** 6 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** 8, y la **organización** 6, 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.

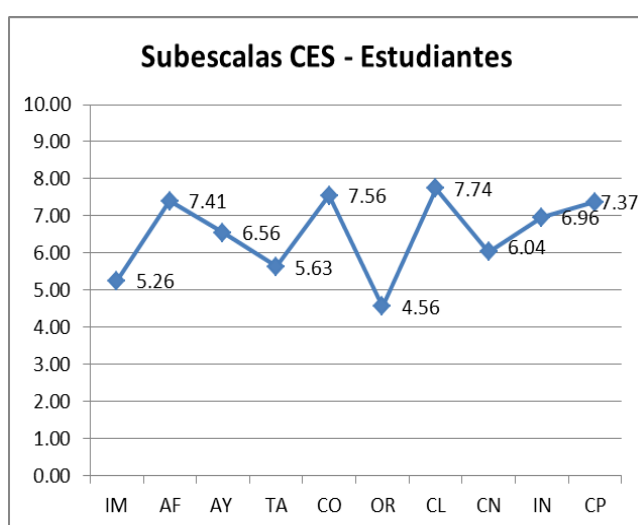
La **claridad** alcanza 9, el docente tiene pleno conocimiento de las normas en el aula, pero los estudiantes no hacen mucho caso de aquello lo cual se refleja en el grado de **control** que mantiene del grupo 4, podríamos decir que se trata de un grupo difícil.

En lo que respecta a **innovación** 8 y **cooperación** 8.18, 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 N° 11: RESULTADOS ESCALA CES 7° EGB. ESTUDIANTES.

ESTUDIANTES		
SUBESCALAS		PUNTUACIÓN
IMPLICACIÓN	IM	5.26
AFILIACIÓN	AF	7.41
AYUDA	AY	6.56
TAREAS	TA	5.63
COMPETITIVIDAD	CO	7.56
ORGANIZACIÓN	OR	4.56
CLARIDAD	CL	7.74
CONTROL	CN	6.04
INNOVACIÓN	IN	6.96
COOPERACIÓN	CP	7.37



Fuente: Encuesta C.E.S.
Elaboración: Sandra Astudillo

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

La **implicación** alcanza 5.26 y la **afiliación** 7.41 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 6.56 y las tareas 5.63, 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.

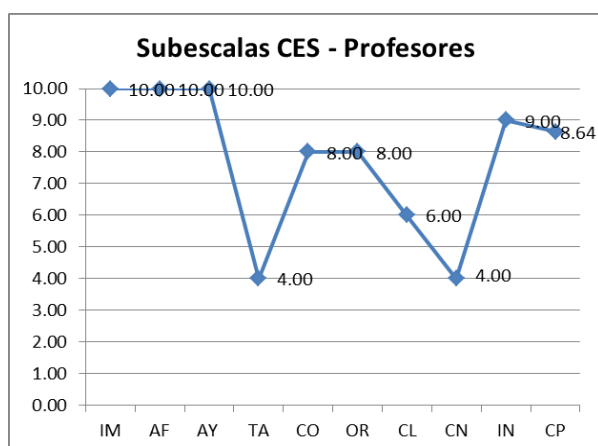
La **competitividad** alcanza 7.56 indicándonos alta valoración y preocupación por el trabajo realizado sobre todo porque están próximos a acabar la primaria y requieren mejorar su

rendimiento, pero el ítem de organización es el más bajo 4.56, los estudiantes no están ordenados.

La **claridad** alcanza 7.74 en oposición el grado de organización, los estudiantes conocen las normas y acuerdos, pero no los cumplen, son simples enunciados, el **control** tiene 6.04, el grupo tiende a auto regularse pero la acción docente no la reafirma.

La **innovación** tiene 6.96 y la cooperación 7.37, el grupo se siente motivado al trabajo y desarrollan acuerdos para alcanzarlos.

TABLA Y GRÁFICO N° 12: RESULTADOS ESCALA CES 7° EGB. DOCENTES.



PROFESORES		
SUBESCALAS		PUNTUACIÓN
IMPLICACIÓN	IM	10.00
AFILIACIÓN	AF	10.00
AYUDA	AY	10.00
TAREAS	TA	4.00
COMPETITIVIDAD	CO	8.00
ORGANIZACIÓN	OR	8.00
CLARIDAD	CL	6.00
CONTROL	CN	4.00
INNOVACIÓN	IN	9.00
COOPERACIÓN	CP	8.64

FUENTE: Encuesta C.E.S
ELABORACIÓN: Sandra Astudillo

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

En cuanto a **implicación** (10), **afiliación** (10) **ayuda** (10) e **innovación** (9) se alcanza un puntaje muy 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 4 evidenciando lo complejo del grupo de estudiantes, hay dificultades en su manejo y cumplimiento de los acuerdos de trabajo y relacionales.

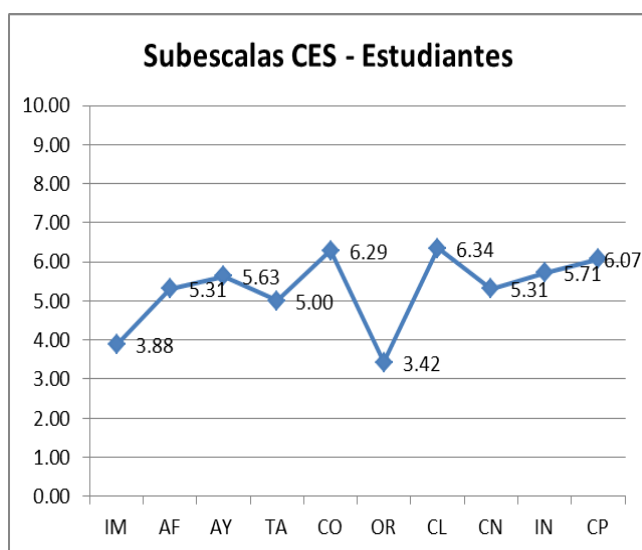
La **competitividad** (8), **organización** (8) y **cooperación** (8.64) tienen buenos resultados, ratifican los esfuerzos docentes para desarrollar metodologías y actividades adecuadas, los estudiantes toman consciencia de aquello, pero las acciones pierden efectividad cuando no se valora y afirma el control de las mismas.

Es un grupo que **innova** (9) 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 N° 12: RESULTADOS ESCALA CES 10° EGB. ESTUDIANTES.

ESTUDIANTES		
SUBESCALAS		PUNTUACIÓN
IMPLICACIÓN	IM	3.88
AFILIACIÓN	AF	5.31
AYUDA	AY	5.63
TAREAS	TA	5.00
COMPETITIVIDAD	CO	6.29
ORGANIZACIÓN	OR	3.42
CLARIDAD	CL	6.34
CONTROL	CN	5.31
INNOVACIÓN	IN	5.71
COOPERACIÓN	CP	6.07



FUENTE: Encuesta C.E.S.
ELABORACIÓN: Sandra Astudillo

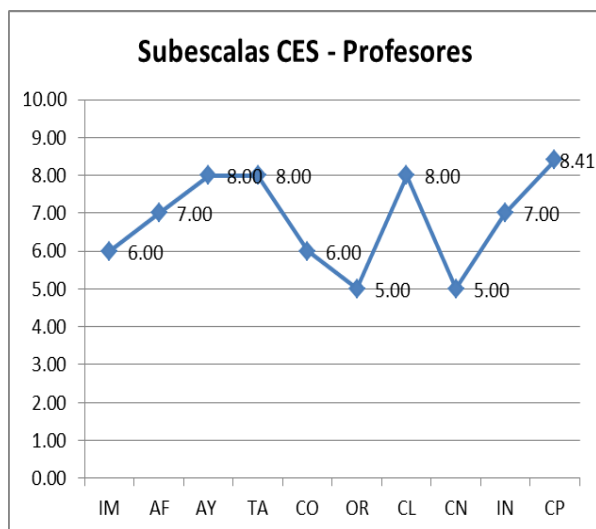
El grupo de estudiantes de colegio resultó más bien apático en la aplicación de la Escala, aunque se prestó colaboración, se nota la diferencia con respecto a los niños y niñas de la escuela.

La **implicación** (3.88) y la **organización** (3.42) revelan a naturaleza del grupo como desorganizado y con poco interés en la participación del trabajo académico.

La **afiliación** (5.31), la **ayuda** (5.63) y **cooperación** (6.07) nos indican un aula que se apoya pero dentro de sus grupos de referencia, no hay cohesión.

Las **tareas** (5), **competitividad** (6.29) y **claridad** (6.34) indican que si bien es cierto hay preocupación por sus desarrollo educativo y rendimiento, la situación no alcanza a generalizarse

TABLA Y GRÁFICO N° 13: RESULTADOS ESCALA CES 10° EGB. DOCENTES.



PROFESORES		
SUBESCALAS		PUNTUACIÓN
IMPLICACIÓN	IM	6.00
AFILIACIÓN	AF	7.00
AYUDA	AY	8.00
TAREAS	TA	8.00
COMPETITIVIDAD	CO	6.00
ORGANIZACIÓN	OR	5.00
CLARIDAD	CL	8.00
CONTROL	CN	5.00
INNOVACIÓN	IN	7.00
COOPERACIÓN	CP	8.41

FUENTE: Encuesta C.E.S
ELABORACIÓN: Sandra Astudillo

En este caso, los resultados son más consistentes con respecto a los estudiantes y no tan dispersos.

El nivel de **ayuda** (8), **tareas** (8), **claridad** (8) y **cooperación** (8.41) alcanzan resultados similares, los docentes promueven la cooperación y solidaridad en el grupo, establecen normas claras 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.

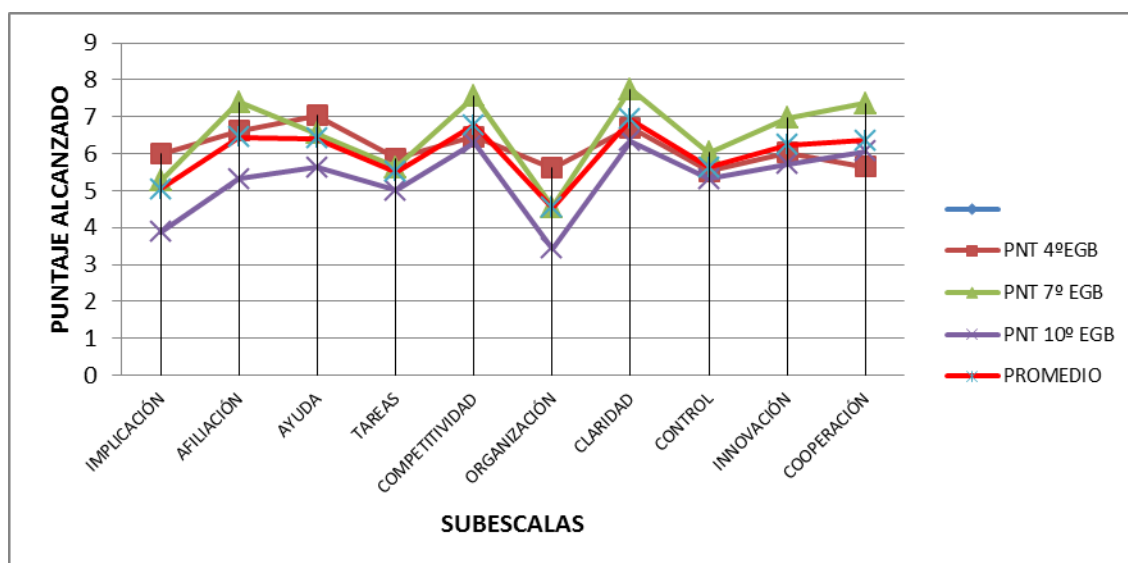
El docente se siente **implicado** en el trabajo (6) y desarrolla **afiliación** (7), pero es el mismo grupo quien no responde y se fragmenta.

Si bien es cierto se valora la **competitividad** (6), es el mismo docente quien ve un bajo nivel de **organización** (5) en el grupo como tal.

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

TABLA Y GRÁFICO N° 14: RESULTADOS CONSOLIDADOS ESCALA CES. ESTUDIANTES.

SUBESCALAS	PNT 4ºEGB	PNT 7º EGB	PNT 10º EGB	PROMEDIO
IMPLICACIÓN	6.00	5.26	3.88	5.05
AFILIACIÓN	6.62	7.41	5.31	6.45
AYUDA	7.03	6.56	5.63	6.40
TAREAS	5.88	5.63	5.00	5.50
COMPETITIVIDAD	6.47	7.56	6.29	6.77
ORGANIZACIÓN	5.62	4.56	3.42	4.53
CLARIDAD	6.71	7.74	6.34	6.93
CONTROL	5.53	6.04	5.31	5.63
INNOVACIÓN	6.03	6.96	5.71	6.24
COOPERACIÓN	5.65	7.37	6.07	6.36



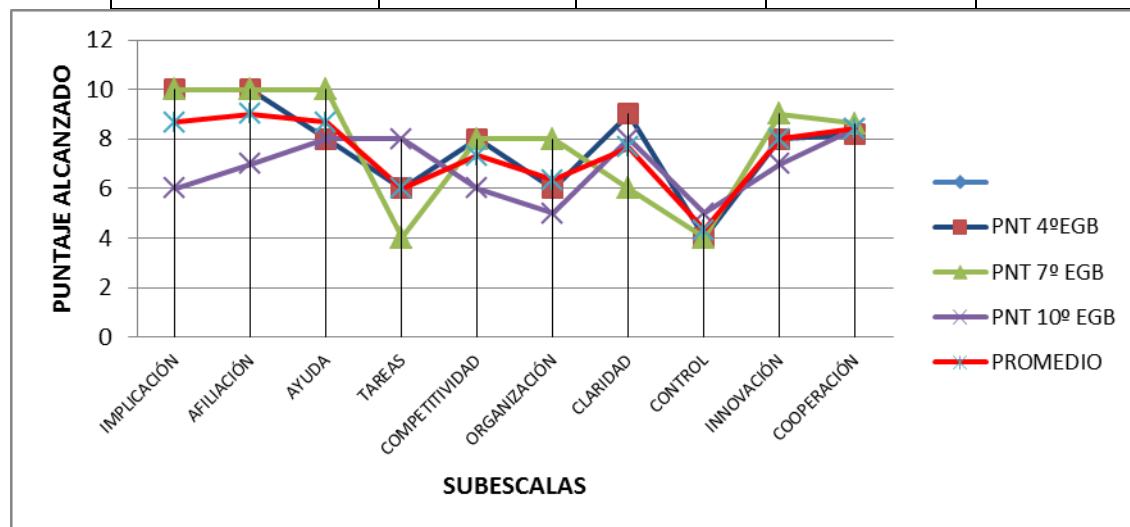
FUENTE: Encuesta C.E.S
ELABORACIÓN: Sandra Astudillo.

El gráfico nos demuestra que el desempeño de los estudiantes se encuentra en rangos medios y con un alto grado de consistencia entre las distintas subescalas los niños, niñas y jóvenes valoran su desarrollo académico pero se enfrentan a prácticas disciplinarias diversas y poco efectivas, muestran interés por aprender pero las acciones didácticas de los docentes no terminan de consolidarse.

Los acuerdos generados en los códigos de convivencia se quedan en papel al igual que los principios de la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica.

TABLA Y GRÁFICO N° 15: RESULTADOS CONSOLIDADOS ESCALA CES.

DOCENTES				
SUBESCALAS	PNT 4ºEGB	PNT 7º EGB	PNT 10º EGB	PROMEDIO
IMPLICACIÓN	10.00	10.00	6.00	8.67
AFILIACIÓN	10.00	10.00	7.00	9.00
AYUDA	8.00	10.00	8.00	8.67
TAREAS	6.00	4.00	8.00	6.00
COMPETITIVIDAD	8.00	8.00	6.00	7.33
ORGANIZACIÓN	6.00	8.00	5.00	6.33
CLARIDAD	9.00	6.00	8.00	7.67
CONTROL	4.00	4.00	5.00	4.33
INNOVACIÓN	8.00	9.00	7.00	8.00
COOPERACIÓN	8.18	8.64	8.41	8.41



FUENTE: Encuesta C.E.S.
ELABORACIÓN: Sandra Astudillo.

Los resultados consolidados de a nivel de los docentes muestran en cambio gran dispersión y heterogeneidad, si bien es cierto se muestran comprometidos con la institución y su trabajo, revelan también las contradicciones y dificultades en su trabajo en el aula, no es que ellos sean responsables de la situación, sino que, la institución en si es la que nunca ha podido analizar sus condiciones organizacionales.

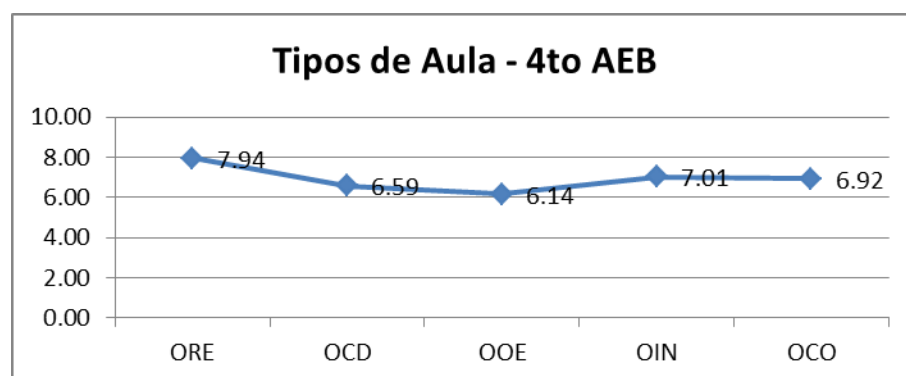
Todos los docentes coinciden en que el tema del control es crítico, pero hay un divorcio entre las reglas y acuerdos frente al comportamiento y control de tareas.

Queda en evidencia la necesidad de formación y capacitación de los docentes en cuanto al mismo clima escolar.

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° 16: RESULTADOS TIPOS DE AULA. 4° EGB.

TIPO DE AULAS		PUNTUACIÓN
ORIENTADAS A LA RELACIÓN ESTRUCTURADA	ORE	7.94
ORIENTADAS A LA COMPETITIVIDAD DESMESURADA	OCD	6.59
ORIENTADAS A LA ORGANIZACIÓN Y ESTABILIDAD	OOE	6.14
ORIENTADAS A LA INNOVACIÓN	OIN	7.01
ORIENTADAS A LA COOPERACIÓN	OCO	6.92

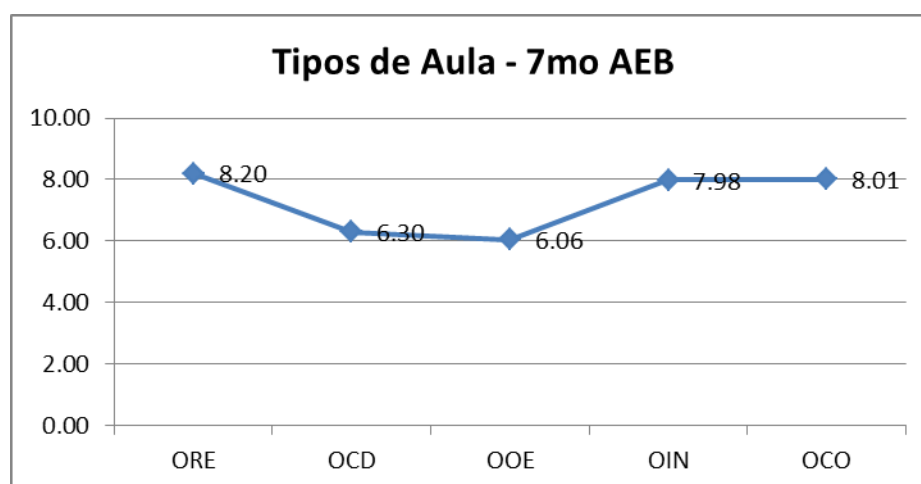


FUENTE: Encuesta C.E.S.
ELABORACIÓN: Sandra Astudillo.

El 4° de EGB es un aula orientada hacia una **relación estructurada (7.94)**, es notoria y clara la relación vertical docente – estudiante, cuenta además con un alto componente de **innovación (7.01)**, los datos reflejan consistencia con los resultados del clima social, en donde se presentan elementos de **competitividad (6.59)** con problemas en la **organización y estabilidad (6.14)** de los grupos, el tema disciplinario es un eje relacional caracterizado por el conflicto.

TABLA Y GRÁFICO N° 17: RESULTADOS TIPOS DE AULA. 7° EGB.

TIPO DE AULAS		PUNTUACIÓN
ORIENTADAS A LA RELACIÓN ESTRUCTURADA	ORE	8.20
ORIENTADAS A LA COMPETITIVIDAD DESMESURADA	OCD	6.30
ORIENTADAS A LA ORGANIZACIÓN Y ESTABILIDAD	OOE	6.06
ORIENTADAS A LA INNOVACIÓN	OIN	7.98
ORIENTADAS A LA COOPERACIÓN	OCO	8.01



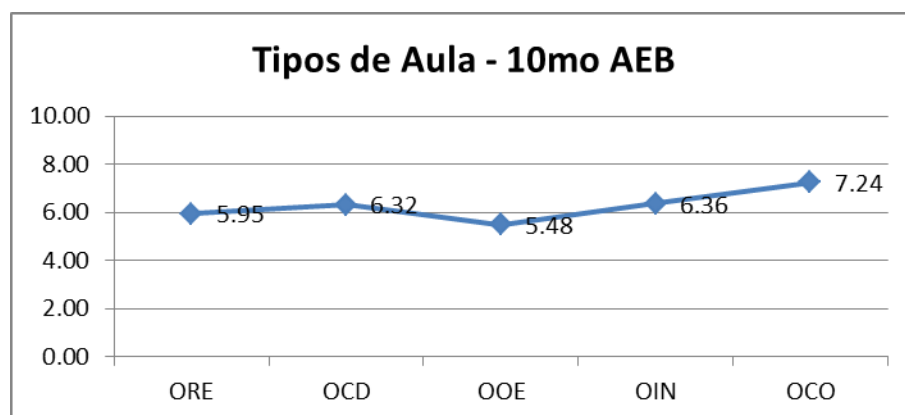
FUENTE: Encuesta C.E.S
ELABORACIÓN: Sandra Astudillo.

En el 7° de EGB, se asentúa aún más los componentes de **relación estructurada (8.20)** que tienden a diferenciar roles y funciones en el aula, pero evidencia además la valoración por los elementos de **innovación (7.98)** y **cooperación (8.01)**, aunque con resultados más bajos en cuanto a **competitividad desmesurada (6.30)** y **organización y estabilidad (6.06)** lo que implica ratificar la complejidad del manejo de los grupos que ya hemos analizado.

TABLA Y GRÁFICO N° 18: RESULTADOS TIPOS DE AULA. 10° EGB.

TIPO DE AULAS		PUNTUACIÓN
ORIENTADAS A LA RELACIÓN ESTRUCTURADA	ORE	5.95
ORIENTADAS A LA COMPETITIVIDAD DESMESURADA	OCD	6.32
ORIENTADAS A LA ORGANIZACIÓN Y	OOE	5.48

ESTABILIDAD		
ORIENTADAS A LA INNOVACIÓN	OIN	6.36
ORIENTADAS A LA COOPERACIÓN	OCO	7.24

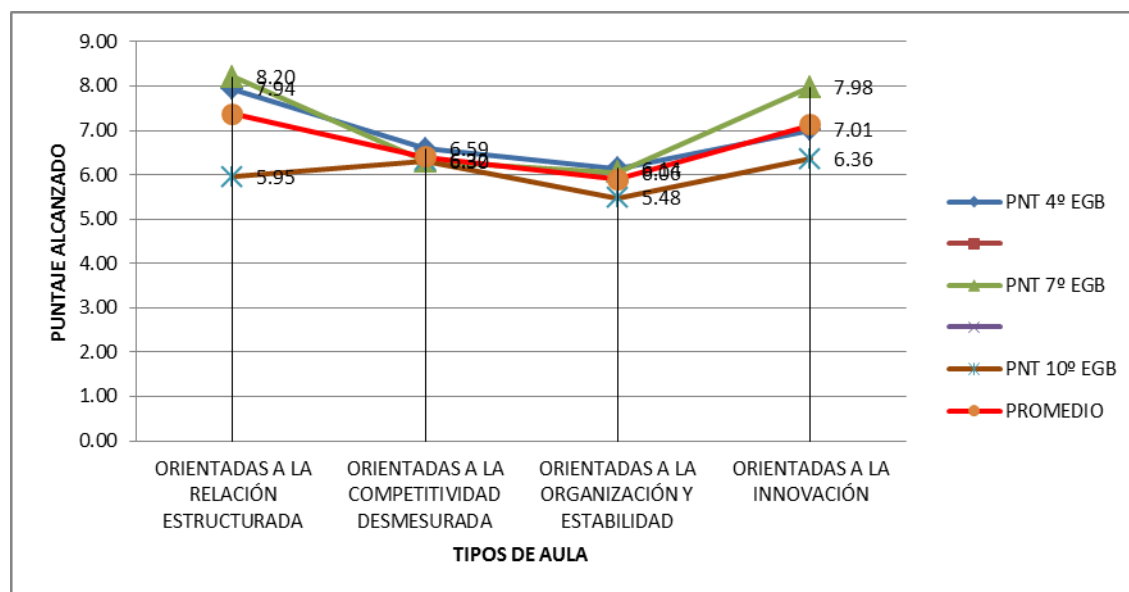


FUENTE: Encuesta C.E.S.
ELABORACIÓN: Sandra Astudillo.

A nivel de 10° 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)**

TABLA Y GRÁFICO N° 19: RESULTADOS CONSOLIDADOS DE TIPOS DE AULA.

TIPOS DE AULA	PNT 4º EGB	PNT 7º EGB	PNT 10º EGB	PROMEDIO
ORIENTADAS A LA RELACIÓN ESTRUCTURADA	7.94	8.20	5.95	7.37
ORIENTADAS A LA COMPETITIVIDAD DESMESURADA	6.59	6.30	6.32	6.40
ORIENTADAS A LA ORGANIZACIÓN Y ESTABILIDAD	6.14	6.06	5.48	5.89
ORIENTADAS A LA INNOVACIÓN	7.01	7.98	6.36	7.12
ORIENTADAS A LA COOPERACIÓN	6.92	8.01	7.24	7.39



FUENTE: Encuesta C.E.S.
ELABORACIÓN: Sandra Astudillo.

El desempeño grupal del grupo de investigación revela una doble problemática, por una parte hay un esfuerzo muy grande por diferenciar roles y funciones de docentes y estudiantes que implica además esfuerzos por innovar el trabajo docente y, por otra parte, el manejo de la competitividad desmesurada a través de la organización y la estabilidad.

Sin duda, los resultados guardan consistencia con lo alcanzado en la escala C.E.S., en ambas se pone en evidencia los esfuerzos docentes y los conflictos de los estudiantes que no hallan un punto de encuentro e inflexión.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

El desarrollo del proceso de investigación en torno al Clima Social Escolar ha significado una experiencia muy importante en mi formación profesional y personal.

En este proceso he podido encontrar y constatar los siguientes elementos:

- ✚ El Clima Social Escolar es el elemento articulador del proceso de desarrollo educativo en cualquier institución, atado a este se incorporan aspectos tales como la convivencia escolar y estilo pedagógico docente, el clima como tal supone comprender las lógicas institucionales presentes en el mismo espacio de convivencia y como estas se traducen el acto didáctico del salón de clase.
 - ✚ La configuración del Clima Social Escolar está influido por los factores y contextos familiares tanto de docentes como de los estudiantes, inciden en este el apoyo familiar que se recibe en el cumplimiento y aprendizaje de normas y tareas así como también de los estilos relacionales en el ámbito familiar, en la escuela y entre pares o grupos de referencia de los niños y niñas.
 - ✚ La población investigada provienen de sectores populares de clase socio – económica baja 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.
 - ✚ La composición del grupo refiere mayor porcentaje de hombres sobre mujeres y de igual forma de escolares sobre estudiantes de colegio.
 - ✚ En cuanto a los resultados alcanzados a través de la aplicación de la Escala C.E.S. a los estudiantes hay resultados muy heterogéneos, marcados y diferenciados entre la Escuela y Colegio, mientras en el primer grupo los resultados son más bien consistentes en cuanto a una curva más o menos estable, 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, sientes 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, pero el problema es muy complejo.
- ✚ 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, la cooperación e innovación, más aún en 7º de EGB por la misma presión social y académica para la transición al Colegio, 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

Frente a todo este proceso de análisis creo pertinente sugerir algunos elementos, a saber:

- ✚ El punto de partida de todo proceso de mejoramiento de la calidad de educación parte del análisis de los procesos de interacción humana, su sistema relacional, mismo que se traduce en su práctica docente y didáctica, por ello es necesario desarrollar procesos de diagnóstico de su 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.

- ✚ Urge desarrollar procesos de formación (a través del SIPROFE puede ser una alternativa válida) para toda la comunidad educativa, para ello es necesario que se incluya el análisis de los resultados de la escala C.E.S. en el diagnóstico de los Proyectos Educativos Institucionales. P.E.I. para el desarrollo de estrategias de formación e intervención.
 - ✚ La escuela debe promover sistemas que aseguren la equidad y garantía social de derechos para vencer los contextos sociales de exclusión y violencia de los niños, niñas y adolescentes.
 - ✚ La intervención en el proceso de mejoramiento del Clima Social Escolar supone además trabajar desde el mismo currículo con todos los estudiantes a través de procesos tutoriales.
 - ✚ Las instituciones educativas requieren desarrollar sistemas de diagnósticos situacionales que le permitan visibilizar sus formas de exclusión y violentación de derechos como base para mejorar los espacios de convivencia y construcción de un clima social adecuado.
 - ✚ La gestión de los procesos de aseguramiento de la calidad debe procurar un currículo más contextualizado y pertinente, pero además promover espacios de participación democrática más reales y efectivos.
 - ✚ Es necesario además revisar todo el proceso de desarrollo y elaboración de los Códigos de Convivencia, estos tienen que dejar de ser un proceso administrativo 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 en las R.R.H.H. y que por sobre todas las cosas promueva la calidad y calidez a todo nivel.
 - ✚ La coordinación técnica pedagógica de la institución debe promover estilos didácticos cooperativos que favorezcan la interdependencia positiva entre docentes y estudiantes donde prime la horizontalidad didáctica.
-

- ✚ 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 apoyo metodológico a los docentes para desarrollar formas creativas para el control y disciplina en el aula y presentar un programa de formación para docentes y estudiantes líderes ayudaría a promover “otra educación posible” desde la misma cotidianidad.
 - ✚ En el caso concreto de la Unidad Educativa “José María Velasco Ibarra” el compromiso implica desarrollar este proyecto de intervención y formación, mucho más cuando allí estudia mi hija; durante la investigación y de primera fuente se hace evidente mejorar la cohesión y formación docente.
 - ✚ A nivel del Colegio Nacional Mixto “Miguel Moreno” la situación es más compleja, hasta antes de la sectorización para matrícula era considerado el “depósito y último recurso de estudiantes problemáticos y perdedores”, allí es necesario no solo un proceso de formación, sino de acompañamiento “in situ” que parta de una profunda re – estructuración y un “contrato social” con los miembros de la comunidad educativa a través de procesos profundos y sostenidos de sensibilización y motivación.
 - ✚ En este proceso es necesario el concurso de los D.O.B.E.S. y los equipos de psicólogos de las instituciones escolares (aunque si bien es cierto la nueva ley replantea los procesos de intervención) para la implementación de las propuestas que se generen y además el trabajo con grupos familiares.
 - ✚ A nivel del Ministerio de Educación, creo necesario que la UTPL socialice los resultados del Programa Nacional de Investigación en “Clima Social Escolar” para promover su aplicación en todo centro educativo acompañado del proceso de formación consiguiente.
 - ✚ Queda en absoluta evidencia la necesidad de formarnos 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 que los resultados de todos los procesos de investigación de la UTPL se socialicen 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.

- ✚ Por todos elementos encontrados y descritos estructuro una propuesta de intervención en la Unidad Educativa “José María Velasco Ibarra” intitulada “Mejoramiento del clima social escolar” como una contribución ético profesional de este proceso de investigación. (ver apartado de propuesta de intervención).
-

7. EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN

Presentación.

El desarrollo del proceso de investigación en torno al “Clima Social Escolar” nos ha permitido contar con elementos diagnósticos muy interesantes en la Unidad Educativa “José María Velasco Ibarra” y Colegio Nacional Mixto “Miguel Moreno” razón por la cual y en exigencia ética y profesional se estructura esta propuesta.

Durante mucho tiempo la convivencia escolar fue un tema que han omitido a pesar de la importancia para una gestión institucional de calidad.

En esta línea esta propuesta busca apoyar metodológicamente a los docentes en el desarrollo de estrategias que permitan fortalecer en los estudiantes elementos relacionales y de convivencia relacionadas con la tolerancia, la aceptación, y la búsqueda mediante el diálogo y la cooperación de soluciones que mejoren el desempeño educativo.

Justificación.

Un clima de convivencia, por una parte, es una condición necesaria para que la labor docente pueda realizarse. “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 en la escuela.

En el centro educativo se conjuga la convivencia de diversos grupos de personas que mantienen entre sí distintos sistemas de relaciones internas- intra grupo - y que a su vez, deben desplegar relaciones inter grupo. Tal es el caso de las relaciones entre docentes y estudiantes, y entre cada uno de ellos y su conjunto, con otros grupos sociales, como la familia, la administración educativa o la sociedad en general.

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 ya aprender habilidades tanto psicológicas como sociales.

Las preguntas que guiaron esta investigación.

- ✚ ¿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 Unidad Educativa “José María Velasco Ibarra” y Colegio Nacional Mixto “Miguel Moreno” determina una percepción fraccionada y dispersa en torno al ambiente de aula, mientras que por un lado a nivel de la escuela hay esfuerzos para fomentar espacios de cooperación 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 al 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 y de cercanía, 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.

Las podemos ubicar en el contexto de acciones orientadas al trabajo cooperativo y mediacional, el hecho mismo de poder apoyar el surgimiento de desempeños auténticos y evidencias de aprendizajes significa que el rol del docente se descentrado y transformado en facilitador de procesos.

Pero, además, de estudiantes que tienen claro normas y procedimientos de convivencia y trabajo, que aprende a resolver sus conflictos.

Diseño Metodológico.

Tipo de investigación.

La investigación implementada es de carácter no experimental y transversal dado que nos ha permitido analizar el contexto tal y como se nos presentan en la realidad y analizar sus resultados para profundizar en su comprensión, es además exploratoria y descriptiva en cuanto nos ha permitido dimensionar y profundizar nuestro conocimiento en torno a los factores, componentes y tipos de aula en cuanto a su clima y orientación didáctica.

Muestra de Estudio.

La muestra que hemos focalizado consta de 96 estudiantes y 3 docentes de Educación General Básica de la Unidad Educativa “José María Velasco Ibarra” y del Colegio Nacional Mixto “Miguel Moreno” establecimientos fiscales de la ciudad de Cuenca, Azuay.

Instrumentos.

El desarrollo operativo del proceso de investigación, por ser parte del Programa Nacional de Investigación, considera los siguientes elementos:

Cuestionario de clima sociales colar 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 estudio del clima social escolar en el Ecuador es un tema urgente y necesario, a pesar de la existencia de investigaciones realizadas en otros países y abundante bibliografía no lo hemos conocido en debate público.

Los referentes jurídicos de reciente incorporación en el país tales como su mismo marco constitucional y LOEI ya recogen algunas directrices al respecto, pero no se ha logrado

consolidar una cultura institucional que tome en su real importancia y dimensión el conocimiento y análisis del clima social escolar.

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 acercamiento a la realidad, en un proceso de investigación, demanda antes un fuerte proceso de formación teórica para contar con elementos categoriales que nos permitan un abordaje adecuado de la realidad.
 - ✚ La preparación del proceso de investigación de campo requiere del dominio de las herramientas e instrumentos 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 sesgos que invalidarían el proceso tales como el facilismo o prejuicios sociales.
 - ✚ El procesamiento de la información es un trabajo arduo que requiere varias “miradas y entradas” para establecer relaciones y cruces de información para comprender “el dato” que se nos presenta, la explicación y argumentación del mismo se constituye en el centro del proceso de investigación.
 - ✚ La incorporación de elementos categoriales al procesamiento de información permite corroborar o negar los elementos teóricos del cual partió nuestra 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.
-

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LA UNIDAD EDUCATIVA: “José María Velasco Ibarra”

Presentación.

El desarrollo y aseguramiento de la calidad educativa de nuestras instituciones educativas pasa por analizar y reforzar los factores asociados a su propuesta curricular, formación docente, gestión de los aprendizajes y estructuración de espacios de convivencia basados en el enfoque de derechos.

La investigación que desarrollamos nos permite contar con elementos teóricos y prácticos que cruzan dicho proceso.

El desarrollo de las acciones educativas basadas en la mejora del clima social escolar son la base para estructurar procesos de enseñanza – aprendizaje más eficaces y pertinentes asegurando la calidad de los mismos mucho más en la actual coyuntura de evaluación de todo el sistema educativo nacional.

Justificación.

Los resultados encontrados a través del proceso de investigación desarrollado en la unidad educativa “José María Velasco Ibarra” determinan inusuales niveles de discrepancia entre la percepción de los estudiantes versus la percepción docente del clima social escolar.

Lo anterior genera aulas orientadas a una relación estructurada en los 4º y 7º de educación básica.

Se evidencia además bajos niveles en cuanto al control y desarrollo de tareas y acuerdos de cada aula.

Pare ello creemos necesario formular y desarrollar una Propuesta de Intervención que nos brinde elementos metodológicos y conceptuales para mejorar los aspectos relacionados con el clima social escolar.

Se propone para ello una metodología activa y participativa que permita desde la propia reflexión docente arribar a los resultados esperados.

Tema: Mejoramiento del clima social escolar en la unidad educativa “José María Velasco Ibarra”

Plan de acción.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	FECHA	RECURSOS	RESPONSABLES	EVALUACIÓN
O.E.1. SOCIALIZAR LOS RESULTADOS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN DEL CLIMA ESCOLAR EN LA INSTITUCIÓN	A1. ORGANIZAR REUNIÓN CON DOCENTES Y DIRECTIVOS DE LA UNIDAD EDUCATIVA. A2. REALIZAR UN INFORME EJECUTIVO A SER DISTRIBUIDO ENTRE DOCENTES. A3. DESARROLLAR UNA MESA REDONDA AL FINALIZAR EL EVENTO.	20 DE ABRIL DE 2012 20 DE ABRIL DE 2012 20 DE ABRIL DE 2012	R1. INFORMES EJECUTIVOS. R2. SALÓN DE ACTOS. R3. EQUIPO INFORMÁTICO Y PROYECTOR. R4. DIRECTIVOS DE LA INSTITUCIÓN Y ESTUDIANTE UTPL. R5. REFRIGERIOS.	TESISTA UTPL	Nº ASISTENTES EN REGISTRO. ENCUESTA DE OPINIÓN Y SUGERENCIAS. PREGUNTAS DE LOS ASISTENTES AL EVENTO
O.E.2. DESARROLLAR PROCESOS DE SENSIBILIZACIÓN Y COMUNICACIÓN EN TORNO AL CLIMA SOCIAL ESCOLAR.	A1. DISEÑAR UN AFICHE PARA DISTRIBUIR A TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA. A2. REALIZAR TALLERES POR GRUPOS DE EDAD CON LOS NIÑOS Y NIÑAS, Y DOCENTES. A3. PROMOVER UNA CAMPAÑA DE REALIZACIÓN DE PERIÓDICOS MURALES SOBRE LA TEMÁTICA.	DE MAYO A DICIEMBRE 2012 SEPTIEMBRE 2012 A MAYO 2013 SEPTIEMBRE 2012 A MAYO 2013	R1. 1000 AFICHES EN TAMAÑO A3. R2. RECURSOS INFORMÁTICOS Y PROYECTOR. R3. CARPETAS, HOJAS Y LÁPICES. R4. REVISTAS VIEJAS, PUBLICACIONES DIVERSAS, MATERIAL DE OFICINA.	AUTOGESTIÓN CON CCPPFF. TESISTA. DIRECTIVOS DE LA INSTITUCIÓN. TESISTA. COORDINADORES DE ÁREA, DIRECTIVOS, GOBIERNO ESCOLAR	DISEÑO Y PUBLICACIÓN DE AFICHES. Nº Y REGISTRO DE ASISTENTES. APLICACIÓN DE MATRIZ DE EVALUACIÓN DEL EVENTO AYUDA MEMORIAS DE LOS PERIÓDICOS, REGISTRO AUDIO VISUAL.

O.E.3. ESTRUCTURAR UN PROCESO DE FORMACIÓN DIFERENCIADA EN TORNO AL CLIMA SOCIAL ESCOLAR PARA DOCENTES Y ESTUDIANTES.	A1. DESARROLLAR MÓDULOS DE FORMACIÓN PARA DOCENTES CON ELEMENTOS DE TRABAJO PRÁCTICO. A2. DESARROLLAR MÓDULOS DE FORMACIÓN PARA ESTUDIANTES (ENTORNO GRÁFICO) A3. FORMULAR UN CALENDARIO DE FORMACIÓN BI – MENSUAL.	SEPTIEMBRE 2012 A MAYO 2013 SEPTIEMBRE 2012 A MAYO 2013 SEPTIEMBRE 2012 A MAYO 2013	R1. DISEÑO Y PUBLICACIÓN DE MÓDULOS DE FORMACIÓN DIFERENCIADA. R2. GESTIÓN PARA FACILITADORES DE LOS MÓDULOS A TRAVÉS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y UTPL. R3. CALENDARIZACIÓN CONSENSUADA CON LA INSTITUCIÓN.	DIRECTIVOS DE LA INSTITUCIÓN. TESISTA. AUDITORIO . EQUIPOS INFORMÁTICOS. MATERIAL DE OFICINA. EQUIPO AUDIO VISUAL	Nº Y REGISTRO DE ASISTENTES. AYUDA MEMORIA DE CADA EVENTO. REGISTRO AUDIO VISUAL. MATRIZ DE EVALUACIÓN DE CADA EVENTO.
O.E.4. FORMULAR PARTICIPATIVAMENTE UN PLAN DE MEJORAMIENTO DEL CLIMA SOCIAL ESCOLAR DE LA INSTITUCIÓN A PARTIR DE LOS RESULTADOS ENCONTRADOS Y PLAN DE FORMACIÓN.	A1. REVISAR Y REFORMULAR EL CÓDIGO DE CONVIVENCIA DE LA INSTITUCIÓN. A2. FORMULAR UNA GUÍA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FOMENTAR LA COOPERACIÓN. A3. FORMULAR UN PLAN DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE TODO EL PROCESO DE INTERVENCIÓN.	ENERO 2013 NOVIEMBRE 2012 MAYO 2012 A JUNIO 2013.	R1. DIRECTIVOS DE LA INSTITUCIÓN. R2. SUPERVISORES ZONALES. R3. TESISTA. R4. EQUIPO TÉCNICO PEDAGÓGICO. R5. EQUIPOS INFORMÁTICOS. R6. LOGÍSTICA	DIRECTIVOS DE LA INSTITUCIÓN. TESISTA. COORDINADORES DE ÁREA, GOBIERNO ESCOLAR	INDICADORES DE GESTIÓN Y CONVIVENCIA ESCOLAR (DISEÑO SEGÚN MINISTERIO DE EDUCACIÓN) MATRIZ DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN. INFORMES PARCIALES Y FINAL. SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO.

Metodología.

Todo el proceso se desarrollará a través del modelo de Acción – Reflexión – Acción, es decir, partimos de la realidad para reflexionar y proponer alternativas de intervención y solución, para ello proponemos el siguiente esquema:

- a. Presentación del tema.
- b. Matriz de programación y objetivos.
- c. Motivación.
- d. Preparación del debate.
- e. Debate.
- f. Plenaria de cierre.
- g. Ideas fuerza para el cierre.
- h. Sugerencias.
- i. Criterios de evaluación.
- j. Material complementario.

Presupuesto.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	COSTO (USD)
O.E.1. SOCIALIZAR LOS RESULTADOS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN DEL CLIMA ESCOLAR EN LA INSTITUCIÓN	A1. ORGANIZAR REUNIÓN CON DOCENTES Y DIRECTIVOS DE LA UNIDAD EDUCATIVA. A2. REALIZAR UN INFORME EJECUTIVO A SER DISTRIBUIDO ENTRE DOCENTES. A3. DESARROLLAR UNA MESA REDONDA AL FINALIZAR EL EVENTO.	R1. INFORMES EJECUTIVOS.	10
		R2. SALÓN DE ACTOS.	0
		R3. EQUIPO INFORMÁTICO Y PROYECTOR.	0
		R4. DIRECTIVOS DE LA INSTITUCIÓN Y ESTUDIANTE UTPL.	0
		R5. REFRIGERIOS.	10
O.E.2. DESARROLLAR PROCESOS DE SENSIBILIZACIÓN Y COMUNICACIÓN EN TORNO AL CLIMA SOCIAL ESCOLAR.	A1. DISEÑAR UN AFICHE PARA DISTRIBUIR A TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA. A2. REALIZAR TALLERES POR GRUPOS DE EDAD CON LOS NIÑOS Y NIÑAS, Y DOCENTES. A3. PROMOVER UNA CAMPAÑA DE REALIZACIÓN DE PERIÓDICOS MURALES SOBRE LA TEMÁTICA.	R1. 1000 AFICHES EN TAMAÑO A3.	500
		R2. RECURSOS INFORMÁTICOS Y PROYECTOR.	0
		R3. CARPETAS, HOJAS Y LÁPICES.	10
		R4. REVISTAS VIEJAS, PUBLICACIONES DIVERSAS, MATERIAL DE OFICINA.	0

O.E.3. ESTRUCTURAR UN PROCESO DE FORMACIÓN DIFERENCIADA EN TORNO AL CLIMA SOCIAL ESCOLAR PARA DOCENTES Y ESTUDIANTES.	A1. DESARROLLAR MÓDULOS DE FORMACIÓN PARA DOCENTES CON ELEMENTOS DE TRABAJO PRÁCTICO.	R1. DISEÑO Y PUBLICACIÓN (COPIAS) DE MÓDULOS (6) DE FORMACIÓN DIFERENCIADA.	600
	A2. DESARROLLAR MÓDULOS DE FORMACIÓN PARA ESTUDIANTES (ENTORNO GRÁFICO)	R2. GESTIÓN PARA FACILITADORES DE LOS MÓDULOS A TRAVÉS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y UTP. (MOVILIZACIÓN Y VIÁTICOS)	900
	A3. FORMULAR UN CALENDARIO DE FORMACIÓN BI – MENSUAL.	R3. CALENDARIZACIÓN CONSENSUADA CON LA INSTITUCIÓN.	0
O.E.4. FORMULAR PARTICIPATIVAMENTE UN PLAN DE MEJORAMIENTO DEL CLIMA SOCIAL ESCOLAR DE LA INSTITUCIÓN A PARTIR DE LOS RESULTADOS ENCONTRADOS Y PLAN DE FORMACIÓN.	A1. REVISAR Y REFORMULAR EL CÓDIGO DE CONVIVENCIA DE LA INSTITUCIÓN.	R1. DIRECTIVOS DE LA INSTITUCIÓN.	0
	A2. FORMULAR UNA GUÍA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FOMENTAR LA COOPERACIÓN.	R2. SUPERVISORES ZONALES.	0
		R3. TESISTA.	0
		R4. EQUIPO TÉCNICO PEDAGÓGICO.	0
		R5. EQUIPOS INFORMÁTICOS.	0
		R6. LOGISTICA	50
	A3. FORMULAR UN PLAN DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE TODO EL PROCESO DE INTERVENCIÓN.		

COSTO TOTAL**USD 2.030.****Bibliografía de la propuesta.**

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

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* Nº 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*. Medellín: 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.

Anexos de la propuesta de intervención.

ANEXO A: PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN.

OBJETIVOS ESPECIFICOS (1)	O.E.1. SOCIALIZAR LOS RESULTADOS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN DEL CLIMA ESCOLAR EN LA INSTITUCIÓN.
ACTIVIDADES	A1. ORGANIZAR REUNIÓN CON DOCENTES Y DIRECTIVOS DE LA UNIDAD EDUCATIVA. A2. REALIZAR UN INFORME EJECUTIVO A SER DISTRIBUIDO ENTRE DOCENTES. A3. DESARROLLAR UNA MESA REDONDA AL FINALIZAR EL EVENTO.

METODOLOGÍA	Para el desarrollo de este taller de socialización está basado en dos premisas conceptuales importantes: 1. La construcción de conocimientos a partir de una estructura horizontal de transferencia de saberes. Donde nadie enseña ni nadie aprende, todos los participantes del taller construyen un conocimiento común a sus intereses. 2. La reflexión como punto de partida para el desarrollo de una estrategia de apropiación de conocimientos. Por tanto los conocimientos desarrollados al interior del taller partirán de la reflexión del acto cotidiano de los asistentes. La aplicación de la técnica para este taller consiste en dividir cada grupo temático en subgrupos, de 5 a 7 personas, los subgrupos se ubican alrededor de una mesa. En cada subgrupo o mesa estará un coordinador que iniciará la temática de cada mesa y se elegirá a una persona servirá de relatora de la actividad. En cada mesa se discutirá alrededor de 20 minutos sobre el tema específico designado en la mesa, pasados los 20 minutos, 3 personas de cada mesa se levantan de su lugar y se dirigen a la mesa contigua y continúan conversando sobre el tema propuesto en la nueva mesa, durante otros 20 minutos. Los participantes que continúan en la mesa (entre ellos el maestro (a) y la Tesista U.T.P.L.) introducirán a los nuevos miembros a la conversación; pasados los 20 minutos de conversación termina la primera fase de la técnica, por tanto todos los miembros que participan de la actividad deben levantarse de las mesas y tomar un descanso de 10 minutos. La dinámica se repite una vez más, de modo que se rotan las mesas 3 veces. Terminada la tercera rotación y discusión se pasa a la segunda fase de la técnica: la socialización de las temáticas trabajadas en cada mesa. Para la socialización de las temáticas, todos los participantes deben sentarse alrededor de un círculo, de manera que todos se puedan ver. Los papeles donde queda el registro de las discusiones se ubican en el centro del círculo, para que todos los participantes puedan acceder fácilmente a la información. La socialización se realizara durante un periodo de aproximado de 60 minutos y se da por finalizado el taller. Luego los talleristas, recopilan y sistematizan la información para desarrollar un documento final, producto del taller.
OBSERVACIONES	✚ Todo el material registrado servirá como insumo para el desarrollo del diagnóstico, por lo tanto este material debe quedar a cargo de los talleristas. ✚ Con la aplicación de esta técnica buscamos diagnosticar a partir de postulados básicos propuestos (temas de cada mesa), problemáticas que aquejan a la escuela, por tanto el resultado producto de la aplicación de esta técnica serán básicamente las evidencias de situaciones existentes.

CRONOGRAMA DE LA ACTIVIDAD:

ACTIVIDAD		TIEMPO	HORA
1.	Presentación del taller y explicación de la metodología.	40 min.	2:15 PM -2:55 PM
2.	Primer ciclo de conversación	20 min.	2:55 PM -3:15 PM
3.	Rotación entre las mesas.	5 min.	3:15 PM -3:20 PM
4.	Segundo ciclo de conversación.	20 min.	3:20 PM -3:40 PM
5.	Descanso.	10 min.	3:40 PM -3:50 PM
6.	Rotación entre las mesas.	5 min.	3:50 PM -3:55 PM
7.	Tercer ciclo de conversación.	20 min.	3:55 PM -4:15 PM
8.	Organización para la socialización y explicación de la actividad.	10 min.	4:15 PM- 4:25 PM
9.	Desarrollo de la socialización.	60 min.	4:25 PM -5:25 PM
Tiempo total		3,10 h.	2:15 PM -5:25 PM

OBJETIVOS ESPECÍFICOS(2)	O.E.2. DESARROLLAR PROCESOS DE SENSIBILIZACIÓN Y COMUNICACIÓN EN TORNO AL CLIMA SOCIAL ESCOLAR.
ACTIVIDADES	A1. DISEÑAR UN AFICHE PARA DISTRIBUIR A TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA. A2. REALIZAR TALLERES POR GRUPOS DE EDAD CON LOS NIÑOS Y NIÑAS, Y DOCENTES. A3. PROMOVER UNA CAMPAÑA DE REALIZACIÓN DE PERIÓDICOS MURALES SOBRE LA TEMÁTICA
METODOLOGÍA	1) Sesión de Apertura: En la sesión de apertura se dará la bienvenida a los participantes y se presentarán el tema de la actividad, su oportunidad, los objetivos del Taller y la metodología prevista para su desarrollo. 2) Conferencias: El primer bloque corresponderá a disertaciones por expertos en el tema de Clima social escolar. El objetivo general de este bloque es brindar una introducción y marco referencial para el análisis e identificación de temas claves, objetivos y lineamientos que deberán guiar la elaboración de afiches para distribuir a toda la comunidad educativa. Conforme lo señalado se ha previsto dos conferencias, que

	incluirán un lapso para preguntas de los participantes. 3) Taller: El segundo bloque corresponderá a la labor de todos los participantes en tres mesas de trabajo (Mesa docentes, Mesa alumnos(as) y (Mesa padres de familia) y un plenario cuyos objetivos serán analizar y proponer ajustes a una propuesta de índice de contenidos para la elaboración de los afiches. En el plenario se considerarán los comentarios y ajustes generados en cada mesa de trabajo, se elaborará un índice consensuado y las sugerencias de ajuste . Para cada una de las mesas habrá un Relator que interactuará activamente con los participantes sobre los diversos aspectos temáticos puestos a discusión y análisis. Las principales funciones del Relator serán: • coordinar la organización y desarrollo de los trabajos, • controlar los tiempos de intervención de participantes, • facilitar y retroalimentar el análisis y la discusión entre los participantes, promoviendo la construcción de consensos, • tomar nota de las observaciones y sugerencias para la elaboración de los textos a considerar en el plenario de Cierre. 4) Sesión de cierre del Taller: La Sesión de cierre de Taller se leerán las conclusiones de las mesas de trabajo.
OBSERVACIONES	🚦 Se prevé una participación de aproximadamente 60 personas (funcionarios, profesionales y técnicos) de los organismos convocados. 🚦 Conforme lo consignado en 1 se necesitará disponer de un salón con capacidad para 60 personas para las reuniones del plenario y tres ámbitos con una capacidad de hasta 12 personas aptas para las reuniones de las mesas de trabajo. 🚦 Se requiere disponer de infraestructura para soportar la realización de presentaciones en Power point (cañón de proyección y pantalla), equipo de sonido, 3 rota folios para las mesas de trabajo, una PC e impresora.

	ACTIVIDAD 1er día	TIEMPO	HORA
1.	Palabras de recepción y presentación de la actividad	30	14:00 PM- 14:30 PM
2.	Primera conferencia	120	14:30 PM-16:00PM
3.	Café	30	16:00 PM– 16:30PM
4.	Segunda conferencia	15	16:30 PM– 18: 45PM

2do. Día

1.	Presentación de la actividad en mesas de trabajo	15	09:00 AM – 09:15 AM
2.	Reuniones de mesas de trabajo	120	09:30 AM – 11:30AM
3.	Refrigerio	30	11:30 AM– 12:00 AM
4.	Reuniones de mesas de trabajo, lectura de productos/textos ajustados.	120	12:00AM – 14:00 PM
5.	Reunión en plenario para lectura de afiches, consensuados y aprobación.	30	14:00 PM– 14:30 PM
6.	Cierre formal de la actividad	30	14:30PM – 15:00 PM

OBJETIVOS ESPECIFICOS(3)	O.E.3. ESTRUCTURAR UN PROCESO DE FORMACIÓN DIFERENCIADA EN TORNO AL CLIMA SOCIAL ESCOLAR PARA DOCENTES Y ESTUDIANTES
ACTIVIDADES	A1. DESARROLLAR MÓDULOS DE FORMACIÓN PARA DOCENTES CON ELEMENTOS DE TRABAJO PRÁCTICO. A2. DESARROLLAR MÓDULOS DE FORMACIÓN PARA ESTUDIANTES (ENTORNO GRÁFICO) A3. FORMULAR UN CALENDARIO DE FORMACIÓN BI – MENSUAL
METODOLOGÍA	El taller considera once sesiones teórico-prácticas de modalidad presencial, que consideran una parte teórica acompañada de material audiovisual (Power point, fotografías, entrevistas, videos, etc.) y por una parte práctica de aplicación de contenidos que los participantes resolverán en forma grupal. El objetivo es desarrollar procesos de sensibilización y comunicación en base a ejercicios y planteamientos, para lo cual la Tesista trabajará rotativamente con cada grupo, colaborando en el proceso. Para este efecto, los asistentes se organizarán en grupos de 3 a 5 personas, y cada ejercicio se trabajará considerando una realidad educacional particular. De esta forma, se supedita y contextualiza todo el aprendizaje a casos y prácticas cotidianas.

OBSERVACIONES	El taller considera 33 horas de clases, distribuidas en once sesiones de tres horas cada una. Las charlas serían mensuales y se realizarían en las siguientes fechas:
---------------	---

CRONOGRAMA DE LA ACTIVIDAD:

MES	FECHA: año 2012	HORARIO DE LAS SESIONES
OCTUBRE	Martes 2, miércoles 3, Martes 9 y 16	14:00-17:00 hrs.
NOVIEMBRE	Miércoles 07, Martes 13, 20, 27	
DICIEMBRE	Martes 04 y 11	

OBJETIVOS ESPECÍFICOS(4)	O.E.4. FORMULAR PARTICIPATIVAMENTE UN PLAN DE MEJORAMIENTO DEL CLIMA SOCIAL ESCOLAR DE LA INSTITUCIÓN A PARTIR DE LOS RESULTADOS Y PLAN DE FORMACIÓN.
ACTIVIDADES	A1. REVISAR Y REFORMULAR EL CÓDIGO DE CONVIVENCIA DE LA INSTITUCIÓN. A2. FORMULAR UNA GUÍA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FOMENTAR LA COOPERACIÓN. A3. FORMULAR UN PLAN DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE TODO EL PROCESO DE INTERVENCIÓN.
METODOLOGÍA	La metodología utilizada en el taller es eminentemente práctica y participativa. (15% teoría y 85% práctica). Se privilegia el aprender haciendo. Se trabaja en grupos a través de ejercicios prácticos, que permiten internalizar los contenidos de manera lúdica y muy rápida. A través de los ejercicios se propician y desarrollan elementos de trabajo en equipo y liderazgos potenciando la generación de redes y la búsqueda de alianzas entre las participantes.
OBSERVACIONES	Para nuestro taller utilizaremos una metodología participativa, donde pretendemos que los niños y niñas de la escuela “José María Velasco Ibarra” sean el motor de la actividad siendo ellos mismos los que decidan qué información transmitir y que sean ellos los que elaboren la información.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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. Mexico: Trillas.
- 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 Tomas de Aquino.
- BECERRA, S. (2007). *Clima Educativo: Instrumento. (Proyecto DGIUCT Nº 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>
- 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
- 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 Cautro Vientos.
- ESCAMEZ, J. (1995). Programas educativos para la promoción de la tolerancia. Justificación y orientaciones. . *Revista Española de Pedagogía* Nº 201, 249-266. .
- 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.
- GAIRIN, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- 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: Vozes.
- 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.
- KOHLBERG, 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.
- 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/pie.
- 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%2Fdialnet.unirioja.es%2Fservlet%2Ffichero_articulo%3Fcodigo%3D2486886%26orden%3D0&ei=_i1OT7n5HMfVtget06SkCA&usg=AFQjCNG9mqdWDadieSxQ
-

- LOJA, C. C. (2009). *Codigos 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). *Teoria 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*. Almeria: Editorial Geu.
- MCLEAN, G. (1992). *The person, Moral Growth and Character Development*. . Washintong D.C.: The Council for Research in Values and philosophy.
- 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.
- 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
- 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.
-

- 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. Santaafé de Bogotá* (págs. 2 - 28). Bogotá: Serie Documentos Especiales Men.
- 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. (s.f.). *La Quinta Disciplina*.
- TORO, A. F. (2001). *El Clima Organizacional*. Medellín: Cíncel.
- 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.
- 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

A1. CARTA DE INGRESO – CERTIFICACIÓN DE TRABAJO DE CAMPO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

A2. ESCALA C.E.S. ESTUDIANTES.

A3. ESCALA C.E.S. DOCENTES.

A4. FICHA DE EXPERIENCIA



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja



MODALIDAD DE ESTUDIOS ABIERTA Y A DISTANCIA

Cuenca, 24 de noviembre del 2011

Ldo.: Rolando Arias

DIRECTOR DE LA UNIDAD EDUCATIVA JOSÉ MARÍA VELASCO IBARRA

En su despacho.

De m^a consideración:

La Universidad Técnica Particular de Loja, consciente del papel fundamental que tiene la investigación en el desarrollo integral del país, auspica 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,
DÍOS, PATRIA Y CULTURA

Maria Elvira Aguirre Burneo

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

Yo, Rolando Arias Rivera **DIRECTOR** de la Unidad Educativa "José María Velasco Ibarra" certifico que la Sra. **SANDRA GISELA ASTUDILLO JIMÉNEZ** fue autorizada para realizar las **ENCUESTAS a DOCENTES y ESTUDIANTES** del programa de investigación **"Tipos de aula y ambiente social en el que se desarrolla el proceso educativo"** Estudio en el 4to, 7mo y 10mo año de educación básica de los centros educativos del Ecuador 4^{to} "B", de EGB y 7^o "B" de EGB el en nuestra institución el día veintidós 22 de noviembre de 2011.

Atentamente,

Rolando Arias Rivera

C.I: 010169810-8





UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Construye la Loja



MODALIDAD DE ESTUDIOS ABIERTA Y A DISTANCIA

Cuenca, 24 de noviembre del 2011
Dr. Javier Abad
RECTOR DEL COLEGIO MIGUEL MORENO ORDOÑEZ
En su despacho.

De mi consideración:

La Universidad Técnica Particular de Loja, consciente del papel fundamental que tiene la investigación en el desarrollo integral del país, auspicia y promueve la tarea de investigación sobre la realidad socioeducativa del Ecuador a través del Centro de Investigación de Educación y Psicología (CEP) y de la Escuela de Ciencias de la Educación, en esta oportunidad propone como proyecto de investigación el estudio sobre **"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

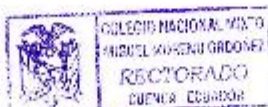
Mg. María Elvira Aguirre Burneo
DIRECTORA ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Yo, Dr. Javier Abad Rector del Colegio Miguel Moreno Ordoñez certifico que la Srta. **SANDRA GISELA ASTUDILLO JIMÉNEZ** fue autorizada para realizar las **ENCUESTAS a DOCENTES y ESTUDIANTES** del programa de investigación **"Tipos de aula y ambiente social en el que se desarrolla el proceso educativo"** Estudio en el 4to, 7mo y 10mo año de educación básica de los centros educativos del Ecuador, 10mo D de EGB en nuestra institución el día Jueves 24 de noviembre de 2011.

Atentamente,

Javier Abad

C.I: 030024105.6



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. Magíster		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 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 qué 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
Esta pregunta la responden los estudiantes que no viven con sus papas o solo con el papá o solo con la mamá.									
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	

Tipos de aula y ambiente social en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de educación básica

Nombre del centro educativo: UNIDAD EDUCATIVA «JOSÉ MARÍA VELÁSQUEZ IBARRA» Y COLEGIO NACIONAL MIXTO «MIGUEL MORÉNO»

Años de educación básica: 4to, 7mo y 10mo

Ubicación					
Parroquia: YANUNCAY	Régimen	Costa ()	Sierra (X)		
Cantón: CUENCA	Tipo de establecimiento	Urbano (X)	Rural ()		
Ciudad: CUENCA	Sostenibilidad	Fiscal (X)	Particular ()		
		Fisco-misional ()	Municipal ()		

Experiencia de investigación

Finalidad de la investigación:

LA INVESTIGACIÓN PROMUEVE EL ANÁLISIS DE LOS PROCESOS Y COMPONENTES DEL CLIMA SOCIAL ESCOLAR Y TIPOS DE AULA QUE SE ESTRUCTURAN EN LAS RELACIONES DIDÁCTICO PEDAGÓGICAS ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES.