



**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 La Salle de la parroquia de Conocoto, provincia de Pichincha, en el año lectivo 2011- 2012.”

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

**AUTOR:**

Posligua Bran, Wilson José

**MENCIÓN:**

CIENCIAS HUMANAS Y RELIGIOSAS

**DIRECTORA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:**

Andrade Vargas, Lucy Deyanira, Mgs.

**DIRECTORA DEL TRABAJO DE FÍN DE CARRERA**

Avilés Pacha, Sara María, Dra.

**CENTRO UNIVERSITARIO QUITO - SAN RAFAEL**

**2012**



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

---

**CERTIFICACIÓN**

Sara María Avilés Pacha  
TUTORA DEL TRABAJO DE FIN DE CARRERA

**C E R T I F I C A:**

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.

.....  
Dra. Sara María Avilés Pacha

Quito, junio del 2012



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

---

**ACTA DE DECLARACIÓN Y CESIÓN DE DERECHOS**

“Yo Wilson José Posligua Bran, declaro ser autor 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”.

.....

AUTOR

Cédula identidad: 0919614693



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

---

## **AUTORÍA**

Las ideas y contenidos expuestos en el presente informe de investigación, son de exclusiva responsabilidad de su autor.

.....  
Wilson José Posligua Bran

**AUTOR**

Cédula identidad: 0919614693



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

---

**DEDICATORIA**

Mi trabajo está dedicado a mis padres y hermanos, que como familia he sentido en todo momento su apoyo incondicional.

A los hermanos de la Orden de San Agustín quienes me han apoyado y han sido motivadores para lograr alcanzar mis proyectos.

Wilson José Posligua Bran



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

---

**AGRADECIMIENTO**

Agradezco a Dios por el don de la sabiduría y el bienestar para lograr estos ideales.

A mi familia por brindarme su fortaleza.

A los hermanos de la Provincia San Miguel de Quito de la Orden de San Agustín, por su apoyo económico para lograr un paso más en mi formación académica.

A todos los maestros de la Universidad Técnica Particular de Loja quienes me guiaron a adquirir nuevos conocimientos.

A los hermanos de las Escuelas Cristinas de La Salle, quienes confiaron en mí y me apoyaron para realizar este proyecto en su Prestigioso Colegio de Conocoto.

Wilson José Posligua Bran

# 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.....	5
3.1. LA ESCUELA EN EL ECUADOR.....	5
3.1.1. Elementos claves.....	5
3.1.2. Factores de eficacia y calidad educativa.....	14
3.1.3. Factores socio-ambientales e interpersonales en el centro escolar.....	17
3.1.4. Estándares de Calidad Educativa.....	19
3.1.5. Planificación y ejecución de la convivencia en el aula.....	21
3.2. CLIMA SOCIAL.....	22
3.2.1. Clima social escolar: concepto e importancia.....	22
3.2.2. Factores de influencia en el clima social escolar.....	29
3.2.3. Clima social del aula: concepto.....	31
3.2.4. Características del clima social del aula.....	31
3.2.4.1. Implicación.....	51
3.2.4.2. Afiliación.....	52
3.2.4.3. Ayuda.....	55
3.2.4.4. Tareas.....	57
3.2.4.5. Competitividad.....	58
3.2.4.6. Estabilidad.....	59
3.2.4.7. Organización.....	62
3.2.4.8. Claridad.....	65
3.2.4.9. Control.....	66
3.2.4.10. Innovación.....	66
3.2.4.11. Cooperación.....	72

3.3. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, TIPOS Y CLIMA DEL AULA.....	74
3.3.1. Aulas orientadas a la relación estructurada.....	74
3.3.2. Aulas orientadas a una competitividad desmesurada.....	77
3.3.3. Aulas orientadas a la organización y estabilidad.....	78
3.3.4. Aulas orientadas a la innovación.....	79
3.3.5. Aulas orientadas a la cooperación.....	80
3.3.6. Relación entre la práctica pedagógica y el clima social del aula.....	81
3.3.7. Prácticas didáctico-pedagógicas que mejoran la convivencia y el clima social del aula.....	82
4. METODOLOGÍA.....	87
4.1. Contexto.....	87
4.2. Diseño de la investigación.....	88
4.3. Participantes de la investigación.....	88
4.4. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación.....	89
4.4.1. Métodos.....	89
4.4.2. Técnicas.....	91
4.4.3. Instrumentos.....	91
4.5. Recursos.....	93
4.5.1. Humanos.....	93
4.5.2. Institucionales.....	94
4.5.3. Materiales.....	94
4.5.4. Económicos.....	95
4.6. Procedimiento.....	95
5. INTERPRETACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	97
5.1. Características del clima social del aula desde el criterio de estudiantes y profesores del cuarto año de educación básica.....	97
5.2. Características del clima social del aula desde el criterio de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica.....	100
5.3. Características del clima social del aula desde el criterio de estudiantes y profesores del décimo año de educación básica.....	104
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.....	107
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	110
6.1. Conclusiones.....	110
6.2. Recomendaciones.....	110
7. EXPERIENCIA Y PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN.....	112
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	120
9. ANEXOS.....	123

## **1. RESUMEN**

El informe hace referencia al análisis de los resultados de la investigación: “Tipos de aula y ambiente social en el proceso de aprendizaje en el nivel de educación básica. Estudio realizado en la Unidad Educativa La Salle, ubicada en la Parroquia de Conocoto, del cantón Quito, de la Provincia de Pichincha, en el año lectivo 2011–2012.” Aplicando el objetivo general: “Identificar el clima social escolar y tipo de aulas en las que se desarrolla el proceso de enseñanza–aprendizaje de educandos y docentes del cuarto, séptimo y décimo año de educación básica”.

En el desarrollo del informe se utilizó fuentes bibliográficas del internet, permitiendo definir la estrategia general que la institución puede integrar y coordinar a través de la planificación educativa, continua y sistémica en el cual se involucren quienes interactúan por medio de un Plan de Convivencia, que es la propuesta de mi trabajo.

Concluyendo que la escuela por ser parte del proceso productivo de conocimientos se entrega el protagonismo al docente, quien debe generar oportunidades de participación e interacción para los estudiantes y así lograr el éxito.

## 2. INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos la educación se ha transformado en uno de los espacios de mayor preocupación de los gobiernos del mundo, por el impacto que ésta tiene en la búsqueda de un buen vivir, con el desempeño social y económico de la sociedad. Las relaciones humanas y el ambiente dentro de la escuela no se lo han enfocado mayormente, quedando en el olvido el hecho de que la relación entre el docente y el alumno a través del conocimiento debe tener sentido común y muy clara la definición de la situación.

El conocimiento no puede estar como algo aislado de la relación y el ambiente en que se lo construye, si bien es cierto, que la transmisión de conocimiento es el objetivo prioritario de la escuela, también es verdad que no es posible lograr dicho objetivo sin una relación favorable para el aprendizaje; si la relación humana no se desarrolla bajo ciertos parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales se puede hacer muy difícil e incluso imposible desarrollar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Las percepciones que los individuos tienen del ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales, las relaciones interpersonales que establecen y el marco en que se dan tales interacciones ha sido denominado clima social escolar. En la indagación a cerca de los factores de mayor incidencia sobre los niveles de aprendizaje escolar de los estudiantes y al buscar mejoras educativas diversas investigaciones han revelado el papel que ocupa el clima social escolar como variable de mayor efecto sobre el aprendizaje de los educandos.

Este proyecto aborda el tema de los tipos de aula y ambiente social en el proceso de aprendizaje de 4to, 7mo y 10mo años de educación básica de la Unidad Educativa La Salle, ubicada en la Parroquia de Conocoto, Cantón Quito de la Provincia de Pichincha, basado en las actitudes desde y hacia el aula, las tareas formativas que se llevan a cabo por los docentes y educandos que definen un modelo de relación humana en la misma; el clima escolar, condicionado por el tipo de prácticas que se realizan en las aulas de la institución, por las condiciones físicas y ambientales de la misma, por la personalidad e iniciativas del docente, por la homogeneidad o heterogeneidad del grupo, por el espíritu del profesorado dela institución y la orientación que el Equipo Directivo da a sus funciones, de la coherencia en las

propuestas del Proyecto Educativo Curricular y de la claridad con que se explicitan las normas, del conocimiento de ellas que tienen los alumnos y de la implicación de los docentes en su grado de cumplimiento.

La construcción del clima escolar permite contar con un indicador de la calidad de vida al interior de las escuelas y de la convivencia de la institución educativa. El clima social escolar es lo que permite comprender que la institución educativa no sólo desarrolla desde las expectativas sociales que se han puesto en ella, sino desde las esperanzas y necesidades humanas de los integrantes de la comunidad educativa. Ello se vuelve particularmente relevante al considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso relacional, que para ser efectivo, requiere desarrollarse bajo ciertos parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales de sus miembros.

Este documento pretende sistematizar los estudios sobre clima social escolar, brindando un marco a los esfuerzos por potenciar la gestión de climas escolares que favorezcan el desarrollo de instituciones educativas exitosas en su rol de transmitir conocimientos y formar ciudadanos para alcanzar un buen vivir.

Los educadores como seres de comunicación e interacción diaria de enseñanza y aprendizaje registran la necesidad de explorar el clima social del aula en que viven con sus estudiantes, de saber y confrontar las percepciones que tienen del ambiente, las relaciones interpersonales que se dan en el aula y el contexto en el cual estas relaciones se establecen.

Por ello el estudio de los elementos socio-ambientales e interpersonales que intervienen principalmente en el proceso educativo ayudará a aplicar a los mismos una forma adecuada para la obtención de ambientes y de aulas favorables que mejoren la calidad de las instituciones educativas relacionadas con la comunidad en busca de mejor calidad de vida.

El proceso de mejora de calidad educativa busca desarrollar e impulsar un enfoque integral de mejora de calidad de los procesos de educación a través de la comunicación y construcción colectiva, lo que se convierte en una exigencia de este

proyecto de tesis como una forma de ser y hacer que lo debe caracterizar en la búsqueda del pasar del ser al deber ser.

Al desarrollar este proyecto e investigación ha permitido relacionarse con la comunidad educativa de la Unidad Educativa La Salle, retroalimentarse de diversas experiencias; especialmente de los directivos, docentes y educandos con el diagnóstico y razonamiento de los instrumentos del clima escolar y la convivencia con valores, el FODA y los instrumentos de investigación. Se ha procesado metodológicamente instrumentos, materiales y procedimientos enfocando conceptualizaciones de los tipos de aula y clima sociales escolares. Además se ha elaborado una propuesta para el desarrollo sustentable frente a los retos de la globalización al trabajar desde los proyectos pedagógicos de aula y organizacionales del centro educativo.

El presente proyecto constituye fundamentos del marco científico, técnico y operativo para el desempeño de los docentes en los centros educativos.

## OBJETIVOS

### OBJETIVO GENERAL

1. Identificar el clima social escolar y tipo de aulas en las que se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje de educandos y docentes del cuarto, séptimo y décimo año de educación básica de la Unidad Educativa La Salle, de la Parroquia de Conocoto, Cantón Quito de la Provincia de Pichincha en el año lectivo 2011 – 2012.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Diagnosticar y analizar las características del clima del aula desde el criterio de los educandos y docentes de la Institución Educativa en estudio.
2. Reconocer el tipo de aulas que se distinguen, tomando como referencia el ambiente en el que se desarrolla el proceso educativo.
3. Sistematizar y describir la experiencia de investigación.

### **3. MARCO TEÓRICO**

#### **3.1. LA ESCUELA EN EL ECUADOR**

##### **3.1.1. Elementos claves**

“La educación es derecho irrenunciable de las personas, deber inexcusable del Estado, la sociedad y la familia. La educación inspirada en principios éticos, pluralistas, democráticos, humanistas y científicos promoverá el respeto a los derechos humanos, desarrollará un pensamiento crítico, fomentará el civismo; proporcionará destrezas para la eficiencia en el trabajo y la producción; estimulará la creatividad y el pleno desarrollo de la personalidad y las especiales habilidades de cada persona; impulsará la interculturalidad, la solidaridad y la paz” (Ley Orgánica de Educación, 2007).

“La educación en el nivel primario tiene por objeto la formación integral de la personalidad del niño, mediante programas regulares de enseñanza-aprendizaje y que lo habilitan para proseguir estudios en el nivel medio” (Legislación Educativa, 2009).

El término escuela se deriva del latín SCHOLA y se refiere al establecimiento donde se imparte diferentes géneros de instrucción. También permite nombrar a la enseñanza que se da o que se adquiere, al conjunto de profesores y alumnos de una misma enseñanza, al método, estilo o gusto peculiar de cada maestro para enseñar, y a la doctrina, principios y sistema de un autor.

La escuela como institución escolar es el lugar donde se imparten conocimientos de forma organizada, progresiva y sistemática. Creada para imponer su pensamiento, controla y ejecuta acciones con los que en cierta forma obliga al hombre a adaptarse a un sistema; es decir, forma el tipo de ciudadano que exigen, demandan las actuales relaciones sociales de reducción. Se vale de la pedagogía y didáctica, así como el resto de mecanismos del proceso enseñanza-aprendizaje.

La escuela como institución reproduce y recrea en los actores sociales los bienes culturales y valores seleccionados de acuerdo a sus intereses entre diferentes grupos sociales. Esto induce a que la escuela tenga como función principal el acceso al conocimiento socialmente válido y la promoción de aprendizajes significativos.

A la escuela no se la debe considerar como un templo sino como un ámbito de saberes y conocimientos donde éstos se hacen procesos de enseñanza-aprendizaje (Cullen, 1997).

La escuela permite consolidar, transmitir y sostener valores ya consolidados y legitimados socialmente; sobre los cuales se fusiona el lazo social. De esta manera la sociedad requiere prolongarse en tiempo por lo que tiene que mantener el lazo a través de la transmisión de los nuevos miembros de los principios y valores que sostienen la cohesión básica. (Roberto Follari 1996).

En el Ecuador la Educación General Básica abarca diez niveles de estudio, desde primero de básica hasta completar el décimo año. Los jóvenes están preparados, entonces, para continuar los estudios de Bachillerato y para participar en la vida política y social, conscientes de su rol histórico como ciudadanos ecuatorianos. Este nivel educativo permite que el estudiantado desarrolle capacidades para comunicarse, para interpretar y resolver problemas, y para comprender la vida natural y social.

Los jóvenes que concluyen los estudios de la Educación General Básica serán ciudadanos capaces de:

- Convivir y participar activamente en una sociedad intercultural y plurinacional.
- Sentirse orgullosos de ser ecuatorianos, valorar la identidad cultural nacional, los símbolos y valores que caracterizan a la sociedad ecuatoriana.
- Disfrutar de la lectura y leer de una manera crítica y creativa.
- Demostrar un pensamiento lógico, crítico y creativo en el análisis y resolución eficaz de problemas de la realidad cotidiana.
- Valorar y proteger la salud humana en sus aspectos físicos, psicológicos y sexuales.
- Preservar la naturaleza y contribuir a su cuidado y conservación.

- Solucionar problemas de la vida cotidiana a partir de la aplicación de lo comprendido en las disciplinas del currículo.
- Producir textos que reflejen su comprensión del Ecuador y el mundo contemporáneo a través de su conocimiento de las disciplinas del currículo.
- Aplicar las tecnologías en la comunicación, en la solución de problemas prácticos, en la investigación, en el ejercicio de actividades académicas, etc.
- Interpretar y aplicar a un nivel básico un idioma extranjero en situaciones comunes de comunicación.
- Hacer buen uso del tiempo libre en actividades culturales, deportivas, artísticas y recreativas que los lleven a relacionarse con los demás y su entorno, como seres humanos responsables, solidarios y proactivos.
- Demostrar sensibilidad y comprensión de obras artísticas de diferentes estilos y técnicas, potenciando el gusto estético. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012).

La Escuela representa un tipo particular de organización. Todo sistema social intenta alcanzar dos objetivos principalmente: lograr sus metas y mantenerse en el tiempo. Se basa en las actitudes, percepciones, creencias, motivaciones y expectativas de las personas. En su funcionamiento las escuelas se caracterizan por las actitudes y creencias de maestros, directivos, alumnos y personal de apoyo.

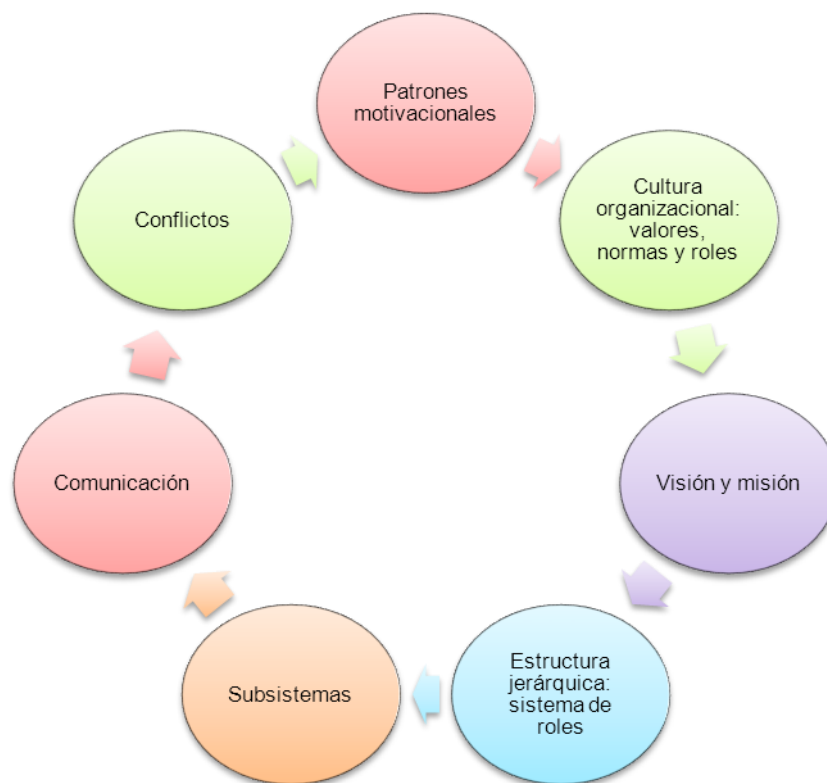
En ocasiones, se observa divergencia entre los miembros de la comunidad educativa entorno a sus objetivos y normas de comportamiento de sus integrantes, provocando una amplia variabilidad en la conducta de los miembros y en los objetivos del organismo. Sin embargo, lo que garantiza la eficacia en el funcionamiento de la organización es la estabilidad relativa en cuanto a sus objetivos y la conducta de sus integrantes.

Una perspectiva social de la educación incluye una mirada a las organizaciones sociales atendiendo al papel de sus miembros, a las normas que prescriben tales conductas y los valores en los que se asientan esas normas. (Kahn, 1966).



La escuela como organización se caracteriza por su:

**GRÁFICO # 1**



**Fuente:** Elaboración personal, a partir de: Acosta, P. A. (2003). La Escuela como contexto de Contención Social y Afectiva.

**AUTOR:** Poslígua Bran Wilson José.

La estructura de roles está formada por maestros, alumnos, directivos y personal administrativo y de servicio. A estos roles se les asignan tareas que se consideran contribuyen al logro de la misión de la organización escolar: educar a los alumnos y mantenerse como organización funcional.

Las normas y valores de la escuela integran los distintos roles lo que fundamenta la filosofía de la organización en relación con sus tareas. A pesar de las características comunes a cualquier otra organización social, la Escuela posee otras que la distinguen como son:

La naturaleza compleja de los objetivos por no ser suficientemente precisos y medibles.

Cuando la Escuela se propone la preparación para la vida, o el desarrollo integral de los alumnos y eso se traduce en los objetivos en los niveles y de los grados de enseñanza, no se describe de manera clara las conductas cotidianas del maestro, su contribución para alcanzar dicho objetivo. Además no se puede medir en el éxito del maestro en el cumplimiento de su rol ya que no depende solo de su desempeño sino que representa una tarea colectiva en la que participan numerosas personas: otros maestros, el personal de apoyo a la docencia administrativos y de servicio con diferente preparación académica.

La variabilidad de la motivación para aprender de los estudiantes al ingresar a la escuela. Se expresa en los alumnos con un bajo nivel de esta motivación en conductas disruptivas dentro y fuera del aula, en el cumplimiento asistemático de tareas docentes, en la realización o no de actividades extracurriculares, en la participación formal de la vida escolar en contraste, con los alumnos más motivados hacia el estudio que manifiestan satisfacción con la ejecución de las tareas y actividades escolares y por el propio proceso de aprender. Padres y maestros convocan a los niños y adolescentes a esforzarse en el presente en aras del futuro que aun no se conforma en su subjetividad y se espera que autorregulen su conducta, sino lo logran ni con reguladores externos y mostraran poco interés y se convierten en fuente generadora de conflictos.

Relativa invisibilidad del desempeño del rol del maestro. Se observa que aunque para el logro de los objetivos se requiere del concurso de los esfuerzos de muchos, no es suficiente la interdependencia entre los maestros, la calidad del desempeño de un maestro no afecta (aparentemente) directamente el adecuado ejercicio del profesional de otros maestros. Algunos hablan de que "cada maestro tiene su librito", otros se refieren a que en el salón de clase lo que ocurre es privativo del maestro y de los alumnos e incluso hay maestros que le expresan a sus estudiantes que "de eso no se habla". Afortunadamente esto es la excepción y no la regla. Sin embargo, queremos llamar la atención a que la organización escolar no propicia todo lo que pudiera esa interdependencia aunque, en la actualidad en nuestro país se estén creando condiciones para ello. De todo lo anterior, se podría explicar un comportamiento rutinario, poco creativo del maestro que en la soledad del aula repite monótonamente

años tras años las mismas clases con el empobrecimiento profesional y el efecto negativo en los alumnos.

La obligatoriedad de la escolarización

No se ingresa a la escuela ni se continúa en ella por una decisión personal de los alumnos. Los padres preparan a sus hijos para este momento, en algunos casos no suficientemente por falta de orientación para emprender acciones en esta dirección, y a lo largo de los años de escolarización, no siempre la actividad de estudio se ubica en los primeros lugares de su jerarquía motivacional, no obstante, el alumno asiste a clase, estudia y transita por diferentes niveles de enseñanza.

Las actividades, hechos, eventos que acontecen en la Escuela son evaluados por maestros, directivos, alumnos, padres y la sociedad.

La actividad de estudio es una de las actividades rectora del desarrollo del escolar, del adolescente y del joven. La valoración de los demás y de si mismo depende de los avances individuales. La valoración de una figura de autoridad como el maestro acerca del éxito o el fracaso escolares del niño incide en las relaciones con sus padres; en la posición que ocupa en el grupo de coetáneos y en su autovaloración.

La actividad del maestro también es evaluada por los directivos y en los últimos años se ha ido incorporando la opinión de los estudiantes en la evaluación oficial. Por su parte, los padres y la sociedad en su conjunto emiten juicios de valor de la calidad de la gestión de la Institución y de los maestros. La escuela resulta ser una institución evaluadora y evaluada por la sociedad, por los expertos y la población en general en función del cumplimiento de las expectativas que entorno a su desempeño poseen todos.

Considerar estas características permitirá una aproximación más completa de la realidad escolar, la comprensión de sus problemas y elegir alternativas de trabajo para la intervención escolar.

Permite no traspasar los umbrales de la institución escolar a ciegas sino conocedores de las características específicas que pudieran facilitar la comprensión de los éxitos,

los conflictos, de los problemas que se suceden en ella. Además tener en cuenta estas características influirá al decidir en qué esfera realizar el diagnóstico. Al adoptar la estrategia de intervención en la solución de problemas. En resumen, ubica al especialista en el contexto institucional para entender sus impactos en la subjetividad individual y grupal de los protagonistas de la trama escolar.

Por otra parte, entender la Escuela como organización laboral e institución favorece la comprensión de los fenómenos escolares, conocedores de los factores organizacionales del contexto social, del clima organizacional, de los roles y expectativas, de las características personales, de la motivación y necesidades tanto del profesorado como del alumnado.

La respuesta a las preguntas que relacionamos a continuación orientan al psicólogo en su accionar en la escuela: ¿qué características tiene la comunidad en la que está enclavada la escuela? ¿La cultura de la población de la que proviene tanto el personal como los alumnos? ¿El tamaño de la escuela y su efecto sobre la participación de los alumnos en actividades escolares y actividades extraescolares? entre otras ponen la mirada en la organización escolar. (Johnson, 1981).

El tema “Escuela y familia, elementos clave para el desarrollo social del estudiante”, busca dar a conocer el impacto que en la actualidad tiene la participación de estos dos segmentos para lograr una educación integral en el individuo.

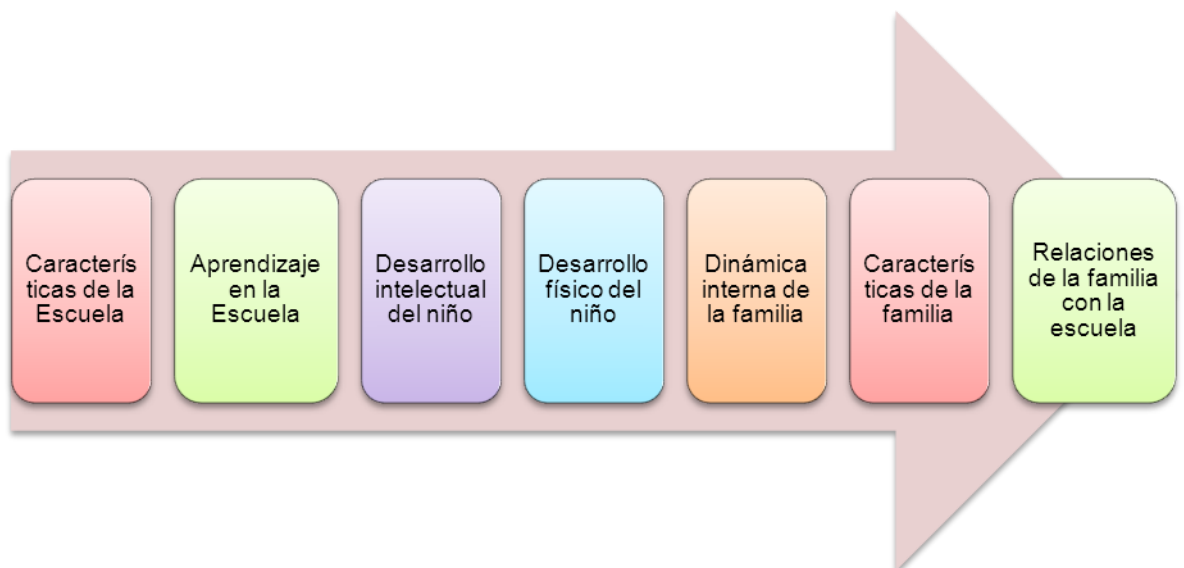
En nuestro país podemos ver cotidianamente grandes problemas de analfabetismo, pobreza, delincuencia, drogadicción, en fin, una serie de conflictos que cada vez crecen más; todo esto a raíz de una educación deficiente que gira alrededor de la falta de valores y de una carente enseñanza en el hogar y en las aulas, de manera que si el contexto familiar y las instituciones educativas se unieran lograrían resultados favorables en la educación de sus hijos y alumnos, ya que la base de un buen individuo es su formación.

Continuando con el sector familiar se puede mencionar que Albarca (2002), hace referencia en que la educación se revitaliza con los proyectos de Escuela para Padres, es decir que se está tomando en cuenta la educación que se brinda en el hogar ya

que por medio de estos programas buscan enlazar más a los padres con sus hijos para brindarles las herramientas con las que puedan educarlos por medio de valores y con el objetivo de formar seres capaces de desarrollarse con éxito en la sociedad en la que están inmersos.

La escuela y la familia son los puntos clave para alcanzar esa formación que tanto busca la sociedad en sus integrantes y así prevenir las problemáticas que en la actualidad se presentan, debido a la falta de personas competentes que carecen de atención por parte de estos sectores.

**GRÁFICO # 2**



**Fuente:** Elaboración personal, a partir de: Acosta, P. A. (2003). La Escuela como contexto de Contención Social y Afectiva.

**AUTOR:** Posligua Bran Wilson José.

Por lo tanto en el desarrollo de esta tesis se manejará la importancia que tienen estos dos factores para lograr en el estudiante un desarrollo social exitoso; así como también se determinarán cuales son las consecuencias que se presentan en el estudiante cuando no cuentan con un respaldo familiar en valores y por consiguiente con una educación de calidad por parte de las instituciones educativas. (Escuela y familia, elementos clave para el desarrollo social del estudiante, 2010).

En el sistema educativo la influencia de las variables espacio–tiempo recién comienza a asomar como fundamental a partir de la velocidad del cambio tecnológico y de la irrupción de las TIC en el campo de la escuela. Las instituciones educativas transformadoras, procesadoras y distribuidoras de conocimiento son el recurso fundamental con que cuentan las sociedades para minimizar la exclusión.

La percepción del cambio y la rigidez organizativa de su operatoria parecieran conspirar contra este propósito. Para pasar de una formación transmisora y memorística a otra comprensiva y formadora de competencias, se requieren cambios profundos; según Imbernón "no basta con cambiar a las personas para transformar la educación y sus consecuencias, sino que hemos de cambiar las personas y los contextos educativos y sociales". (Imbernón, 2007).

La escuela y lo que es más preocupante aún, la mayoría de sus docentes siguen un libro, organizan sus contenidos de manera secuencial, lineal y asincrónica. No admiten, aunque la realidad se le resista, que una actividad distribuida, sincrónica y no lineal pueda generar aprendizaje. De ese modo, se confunde la información y sus propiedades con las del objeto que la soporta.

Hay quienes afirman que el sistema educativo actual debe ser abandonado totalmente, es más, se debe hacer lo posible para precipitar su muerte, dado que inevitablemente será reemplazado por las TIC, olvidan que desde el punto de vista social, la unidad de medida de la validez institucional no se conforma sólo con la perspectiva posmoderna del costo beneficio corporativo.

En este marco, los tiempos y los espacios, en una dinámica de superposición y continuidad, se modifican según los contextos de interacción social y generan aprendizajes originales y diferentes en tanto se interactúa con nuevos dispositivos portadores de información que son, simultáneamente, contenidos de aprendizaje. Tiempo y espacio convergen en un punto. Una evolución cualitativa que la escuela, a pesar de estar inmersa en ella todavía no alcanza a percibir por vivir bajo parámetros diferentes.

### **3.1.2. Factores de eficacia y calidad educativa**

La investigación sobre eficacia y calidad educativa es persistente en insistir que una escuela eficaz no es la suma de elementos aislados. Las escuelas que han conseguido ser eficaces tienen una forma especial de ser, de pensar y de actuar, una cultura que necesariamente está conformada por un compromiso de los docentes y de la comunidad educativa en su conjunto, un buen clima escolar y de aula que permite que se desarrolle un adecuado trabajo de los docentes y un entorno agradable para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se busca una cultura de eficacia. Sin embargo, para que se genere una carencia en eficacia es suficiente que uno de los integrantes de la comunidad educativa falle. Así, una escuela con serias deficiencias de infraestructura, con graves problemas de relación entre sus miembros, o con una absoluta ausencia de compromiso de los docentes, por poner algunos ejemplos, puede generar una crisis en todos los niveles en la escuela que produzca un colapso en su funcionamiento.

Igualmente, a pesar de que una escuela eficaz no se define por una serie de elementos, sino por una cultura especial, es posible detectar determinados factores que contribuyen a desarrollarla. Entre los principales cito los siguientes:

#### **Sentido de comunidad**

Una escuela eficaz es aquella que tiene claro cuál es su misión y visión y se encuentra centrada en lograr el aprendizaje integral, de conocimientos y valores, de todos sus alumnos. En efecto, esta escuela ha planteado en forma clara y explícita sus objetivos educativos y todos los integrantes de la comunidad educativa los conocen y comparte ya que en su formulación han participado todos sus miembros. En ese sentido, la existencia de un proyecto educativo de calidad, elaborado por la comunidad escolar, parece estar en la base de esos objetivos, así como la existencia de un constante debate pedagógico en las reuniones de todo el profesorado.

En las escuelas eficaces los docentes están fuertemente comprometidos con la escuela, con los alumnos y con la sociedad. Sienten el centro escolar como suyo y se esfuerzan por mejorarlo.

El trabajo en equipo del profesorado, tanto en pequeños grupos para la planificación cotidiana como en conjunto para tomar las grandes decisiones, es un claro ejemplo de esa eficacia escolar.

#### Clima escolar y de aula

La existencia de buenas relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa es un elemento directamente ligado a la eficacia escolar. En una escuela eficaz los alumnos se sienten bien, valorados y apoyados por sus maestros, y se observan buenas relaciones entre ellos; los docentes se sienten satisfechos con la escuela, con la dirección y su remuneración económica, y hay relaciones de amistad entre ellos; las familias están contentas con la escuela y los docentes. No se detectan casos de maltrato entre padres de familia, ni de violencia entre docentes y alumnos. Una escuela eficaz es una escuela donde se observa un ambiente agradable en el contexto y sus aulas. Si se consigue una escuela donde alumnos y profesores van contentos y satisfechos a la escuela, sabiendo que van a encontrar amigos y buen ambiente, se está –sin duda– en el camino de una escuela eficaz. Porque una escuela eficaz es una escuela donde sus miembros están felices.

El entorno debe caracterizarse por estar basado en la cordialidad, con relaciones de afecto entre el docente y los alumnos, ausente de violencia y conflictos entre alumnos, es sin duda el mejor entorno para aprender. De esta forma, el docente que se preocupa por crear ese entorno de afecto en el aula está en el buen camino para conseguir el aprendizaje de sus alumnos. También el profesor que se encuentra satisfecho y orgulloso de sus alumnos trabajará más y mejor por y para ellos.

#### Dirección escolar

La dirección escolar resulta una base fundamental para conseguir y mantener la eficacia; de tal forma que es difícil imaginarse una escuela eficaz sin una persona que ejerza las funciones de dirección de forma adecuada. Entre las características de la dirección que contribuyen al desarrollo integral de los alumnos puedo citar:

Que la dirección debe estar bajo una persona comprometida con la escuela, con los docentes y los alumnos, un buen profesional, con una alta capacidad técnica y que asume un fuerte liderazgo en la comunidad escolar. Además basada en una dirección



colegiada, compartida entre distintas personas la información, decisiones y responsabilidad. Los directivos deben preocuparse por los temas pedagógicos, y no sólo organizativos, que están implicados en el desarrollo del currículo en la escuela y las aulas, además debe impulsar el desarrollo profesional de los profesores y ayudar en las dificultades que pueden tener.

El director se debe caracterizar por fomentar la participación de docentes, familias y alumnos no sólo en las actividades escolares, sino también en la toma de decisiones organizativas de la escuela.

#### Un currículo de calidad

El elemento que mejor define un aula eficaz es la metodología didáctica que utiliza el docente, basado en la preparación adecuada y con tiempo de las clases, en lecciones estructuradas y claras, donde los objetivos de cada lección están claramente explícitos y son conocidos por los alumnos, y las diferentes actividades y estrategias de evaluación son coherentes con esos objetivos, en actividades variadas, donde haya una alta participación de los alumnos y sean muy activas, con una gran interacción entre los alumnos y entre éstos y el docente, en la atención a la diversidad, donde el docente se preocupa por todos y cada uno de sus alumnos y adapta las actividades a su ritmo, conocimientos previos y expectativas con la utilización de los recursos didácticos, tanto tradicionales como relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación y puedo citar el seguimiento y comunicación a los resultados de las evaluaciones.

#### Gestión de tiempo

El grado de aprendizaje del alumno está directamente relacionado con la cantidad de tiempo que está implicado en actividades de aprendizaje basadas en la investigación con indicadores como los días laborables o lectivos impartidos en el aula evitando la suspensión de clases, la puntualidad con que inician cotidianamente las clases, la disminución del tiempo dedicado a las rutinas, a la organización de la clase o a poner orden.

#### Participación de la comunidad educativa

Una escuela eficaz es una escuela participativa; donde la comunidad educativa: alumnos, padres y madres, docentes y la comunidad en su conjunto participan de forma activa en las actividades planteadas y donde están implicados en su funcionamiento, organización y toma de decisiones.

#### Desarrollo profesional de los docentes

Una escuela eficaz es aquella en la que hay preocupación por parte de toda la comunidad, pero fundamentalmente de los docentes, por seguir aprendiendo y mejorando, es decir, por su actualización. De esta forma, el desarrollo profesional de los docentes se convierte en un fundamento básico de la escuela de calidad.

#### Recursos

Un factor fundamental asociado al desarrollo integral de los alumnos, especialmente en países en desarrollo, es la cantidad, calidad y adecuación de las instalaciones y recursos didácticos. Las escuelas eficaces tienen instalaciones y recursos dignos; pero, a su vez, la propia escuela los utiliza y cuida.

Los datos indican que el entorno físico donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene una importancia radical para conseguir buenos resultados. Por tal motivo es necesario que el espacio del aula esté en unas mínimas condiciones de mantenimiento y limpieza, iluminación, temperatura y ausencia de ruidos externos; también, la preocupación del docente por mantener el aula cuidada y con espacios decorados para hacerla más alegre; y, como ya se ha comentado, la disponibilidad y el uso de recursos didácticos, tanto tecnológicos como tradicionales.

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

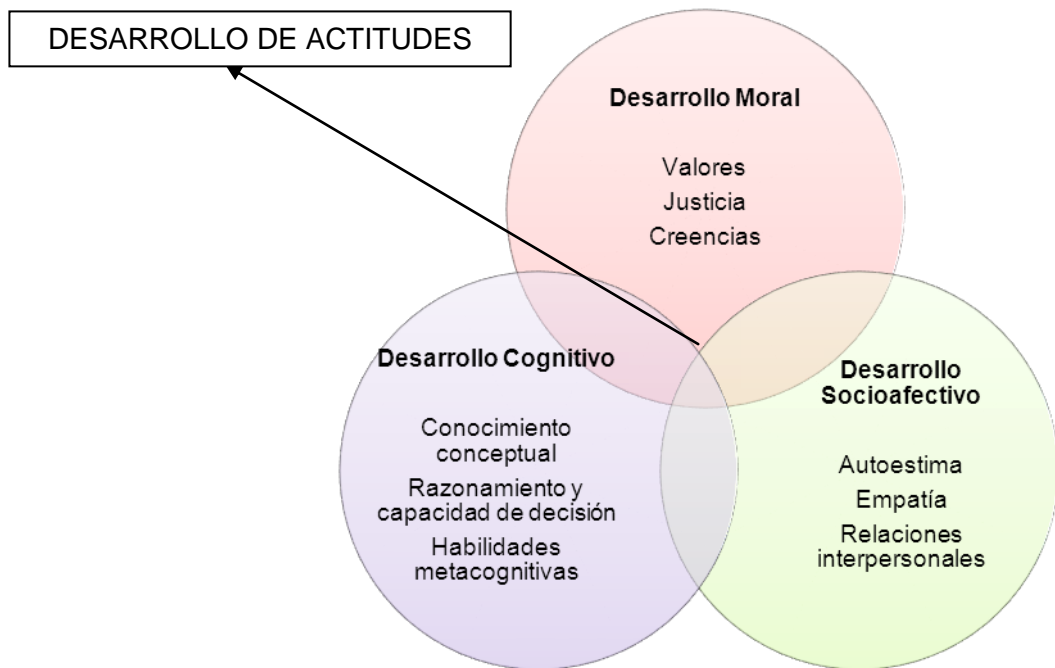
Desde hace algunas décadas se viene desarrollando en distintas partes del mundo un intento sistemático por identificar y caracterizar el funcionamiento de aquellas instituciones escolares que alcanzaban mayores logros de aprendizaje. Desde entonces se conoce que las instituciones escolares que se organizan y funcionan adecuadamente logran efectos significativos en el aprendizaje de sus alumnos, además existen escuelas eficaces donde los alumnos socialmente desfavorecidos logran niveles instructivos, iguales o superiores a los de las instituciones que atienden

a la clase media. No siempre es la pobreza el factor crítico que impide los progresos escolares. Los factores que caracterizan a estas escuelas eficaces podrían integrarse en los conceptos de clima social escolar y tiempo real de aprendizaje, siendo su factor principal, la frecuencia y calidad de la convivencia en su contexto. Una vez cubierta una dotación mínima de recursos, ya no son los recursos disponibles, sino las formas de relacionarse en la escuela lo que realmente diferencia a unas de otras en los efectos obtenidos en el aprendizaje. (Redondo, 1997).

En resumen, los elementos que distinguen a estas escuelas eficaces y activas están enmarcados en el contexto de las emociones por los factores socio-ambientales e interpersonales, más allá de los recursos económicos y materiales, estos últimos no son necesariamente los que marcan la diferencia como factores decisivos en la obtención de buenos resultados en los aprendizajes de los alumnos.

Dentro de los objetivos principales está el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos. Para ello se han implementado diversos programas por medio de diferentes estrategias: capacitación y perfeccionamiento de los docentes, apoyo con material didáctico, participación de los padres de familia y/o representantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, apoyo a las escuelas con más necesidades, extensión de horarios; los resultados a corto plazo no se aprecian con mucha claridad, por el contrario, se percibe un negativismo a todos los cambios y propuesta que se mencionan.

**GRÁFICO # 3**



**Fuente:** Elaboración personal, a partir de: Alcalay, L. M. (2005), Alianza Efectiva Familia-Escuela.

**AUTOR:** Posligua Bran Wilson José.

#### **3.1.4. Estándares de calidad educativa**

El significado del término estándar en educación es aún controvertido y los consensos aún no se han establecido. Tal son así, que hoy en día se confunden los términos meta, objetivo, estándar y curriculum bajo significados relacionados. Frente a este panorama se considera que los esfuerzos por esclarecer tanto el significado como la misión de los estándares en educación los ofreció Ravitch (1995).

Los Estándares de Calidad Educativa son descripciones de los logros esperados de los diferentes actores y establecimientos del sistema educativo; por lo tanto, son orientaciones de carácter público que señalan las metas que deben alcanzarse para conseguir una educación de calidad.

Estos estándares educativos tienen como objetivo convocar a los actores del sistema educativo y a la sociedad civil para retroalimentar, mejorar y afinar la construcción de la calidad educativa. (Educación, 2011).

La calidad educativa es un tema repetido cada vez que se debate o discute sobre las condiciones actuales o los proyectos que giran en torno a la educación, en diferentes ámbitos y dentro de la misma comunidad educativa. Constantemente se asegura que es imperativo trabajar sobre la calidad de la educación.

La calidad educativa no es un concepto neutro, que se define unívocamente con el significado para diferentes áreas, pues más bien es un concepto polisémico, abierto a la interpretación, reinterpretación y contestación.

La calidad educativa se define de acuerdo a una serie de parámetros, ideas, creencias y valores para poder desarrollar un sistema de mejora de calidad de la educación que pueda dar respuesta a una realidad específica y unas condiciones de contexto que varían de un lugar a otro. Una aproximación a la calidad educativa se orienta por la colegialidad y el trabajo en equipo.

En diciembre de 2011 el Primer Mandatario de nuestro país resaltó los logros en el sector educativo, pero también expresó su preocupación porque recién en el quinto año de su gobierno se celebre que nuestra educación tenga estándares de calidad educativa. La Ministra de Educación añadió que los estándares de calidad educativa son mecanismos que sirven como modelo y referencia que permiten determinar las fortalezas y debilidades del proceso de aprendizaje.

El Ministerio de Educación ecuatoriano arrancó con los estándares de aprendizaje en cuatro áreas del currículo nacional: Matemáticas, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Estudios Sociales. En el futuro se formularán aquellos correspondientes a otras áreas de aprendizaje, como lengua extranjera, formación ciudadana, educación artística y educación física.

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

En este marco y consiente de la necesidad de lograr acuerdos en las instituciones educativas, como en cualquier otra organización, se intenta reflexionar para clarificar las convicciones y sus alcances; se trata de acordar y fijar propósitos, intenciones y también formas particulares de organizar el trabajo dentro del aula. Como consecuencia de esa construcción reflexiva, se acuerdan principios o criterios comunes de carácter didáctico, organizativo y orientador por parte del docente.

Las acciones que se desarrollan en las escuelas no se acaban en la didáctica, conviene mirar fuera del aula, hacia el funcionamiento de otros órganos y unidades cuya finalidad no se centra en la promoción directa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje sino de facilitarlos y apoyarlos. Los acuerdos son importantes y deben referirse también a todos los ámbitos o áreas de actividad institucional.

El Proyecto Educativo Institucional constituye una herramienta que, a manera de marco de y para la actuación recoge la explicitación de principios y de acuerdos que servirán para tomar, guiar y orientar coherentemente las decisiones que se tomen y las prácticas que las personas y los grupos desarrollan en la institución educativa. Resumen: Las directrices institucionales favorecen la priorización de metas, la articulación de las relaciones interpersonales, así como también permiten evitar la improvisación, unificar criterios y encauzar las acciones de manera articulada.

La construcción de acuerdos es una tarea compleja que demanda del trabajo colaborativo y participativo del equipo docente. En este sentido, no se debería vivir al conflicto como una dificultad sino como un aspecto inherente a las instituciones. La autonomía institucional es un requisito para la elaboración de directrices, son una necesidad para el ejercicio de la autonomía.

El PEI es una herramienta de la gestión que permite elaborar este conjunto de directrices. En educación el término proyecto designa al instrumento que recoge el diseño de un intento deliberado por construir algo. La construcción puede ser una producción tangible (Nardoni, 2008).

## **3.2. CLIMA SOCIAL**

### **3.2.1. Clima social escolar: concepto e importancia**

El desarrollo del concepto de clima escolar tiene como base el concepto de “clima organizacional”, resultante del estudio de las organizaciones en el ámbito laboral, a partir de finales de la década del 60 (Tagiuri, 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. Provoca gran interés ya que abre una oportunidad para dar cuenta de fenómenos globales y colectivos desde una concepción holística e integradora (Rodríguez, 2004).

El clima escolar tiene varias definiciones, entre las cuales citaré las siguientes:

Está considerado como el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, basados por factores estructurales, personales y funcionales de la institución, que constituidos en un proceso dinámico específico, confieren un propio estilo a un centro educativo en los distintos procesos educativos (Cere, 1993).

También se lo define como la percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales. Estas percepciones, se basarían en la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción (Arón, 1999). También se lo conceptualiza al clima social escolar como a la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar del centro educativo o del aula y el contexto en el cual estas interacciones se dan (Cornejo, 2001).

Una particularidad de las instituciones educativas, y que permite avistar una complejidad nueva del clima en este ámbito, es que a diferencia de la mayoría de las organizaciones, en ellas el destinatario de la finalidad de la organización es a la vez parte de ella: la misión institucional de toda escuela es la formación de personas y éstas (los estudiantes), son parte activa de la vida de la organización. De esta manera, el clima en el contexto escolar, no sólo está dado por las percepciones de quienes trabajan en ella, y el contexto en el cual lo hacen, sino que también por las dinámicas que se generan con los estudiantes, su familia y entorno; y las percepciones mismas

de los estudiantes como actores y destinatarios en relación al aula y a la escuela (Casassus, 2000).

Las herramientas que evalúan el clima escolar, se reconoce en la propuesta de diferentes dimensiones que componen este constructo. Entre ellas prevalecen las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa, los elementos relativos al funcionamiento de la organización y condiciones físicas del ambiente, interesante reconocer que el clima escolar no necesariamente es una representación homogénea para toda la institución. El estudio del clima escolar puede estar centrado en los procesos que ocurren en algún espacio pequeño escolar, como el aula o en el ambiente organizacional general vivido por profesores y directores. Es posible reconocer la existencia de microclimas, percibidos como más positivos que el general, siendo espacios protectores ante la influencia de otros más negativos. (Arón, 1999).

El clima de una organización nunca es neutro, siempre impacta, ya sea actuando como favorecedor u obstaculizador del logro de los objetivos, visión y misión de la institución.

En forma general, los climas escolares positivos para el desarrollo personal son aquellos en que se facilita el aprendizaje de todos quienes lo integran; los miembros del sistema se sienten agrados 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. (Arón, 1999).

Las características de las instituciones educativas con clima social positivo son aquellas donde existe:

#### Respeto

Los profesores y alumnos tienen la sensación de que prevalece una atmósfera de respeto mutuo en la escuela.



#### Confianza

Se cree que lo que el otro hace está bien y lo que dice es verdad.

#### Moral alta

Profesores y alumnos se sienten bien con lo que sucede en la escuela. Hay deseos de cumplir con las tareas asignadas y las personas tienen autodisciplina.

#### Conocimiento continuo, académico y social

Los profesores y alumnos tienen condiciones que les permiten mejorar en forma significativa sus habilidades, conocimiento académico, social y personal.

#### Cohesión

La escuela ejerce un alto nivel de atracción sobre sus integrantes, prevaleciendo un espíritu de cuerpo y sentido de pertenencia al sistema.

#### Oportunidad

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.

#### Cohesión en cuerpo docente

Espíritu de equipo en un medio de trabajo entusiasta, agradable, desafiante y con compromiso por desarrollar relaciones positivas con los padres y alumnos.

#### 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.

Reconocimiento y valoración

Ambiente físico apropiado

Realización de actividades variadas y entretenidas. (Arón, 1999).

En los centros educativos el estudio del clima en el contexto escolar es de suma importancia ya que relaciona los fundamentos relevantes para el desarrollo de los miembros de la comunidad educativa por lo que a continuación cito algunos de los efectos del clima en la organización escolar.

Un clima escolar positivo, donde prime la percepción de la escuela como un lugar donde se acoge a las personas y se ofrecen oportunidades para el crecimiento, genera motivación por asistir a la escuela y aprender, favoreciendo lo que se ha llamado el “apego escolar” de los estudiantes, que significa generar vínculos de cercanía e identificación con las escuelas (Alcalay, 2005). Se ha estudiado que ello favorece el que los estudiantes se mantengan en la escuela y asistan sistemáticamente a clases, así también los profesores; ambas, condiciones básicas para generar cualquier proceso de mejora educativa. (Arón, 1999).

Se distinguen climas sociales tóxicos y nutritivos que fomentan o frenan el desarrollo socio afectivo de los estudiantes. (Arón, 1999). Un clima social tóxico, caracteriza la institución escolar como un lugar donde se percibe injusticia, priman las descalificaciones, existe una sobre-focalización en los errores, sus miembros se sienten invisibles y no pertenecientes, las normas son rígidas, se obstaculiza la creatividad y los conflictos son invisibilidades o abordados autoritariamente. Tal escenario, puede generar apatía por la escuela, miedo al castigo y la equivocación (Ascorra, 2003). Por el contrario un clima escolar nutritivo, se caracteriza por la percepción de justicia, énfasis en el reconocimiento, tolerancia a los errores, sentido de pertenencia, normas flexibles, espacio para la creatividad y enfrentamiento constructivo de conflictos. (Arón, 1999).

Marshall señala que múltiples investigaciones sobre clima escolar demuestran que las relaciones interpersonales positivas y oportunidades de aprendizaje óptimas para todas las poblaciones demográficas escolares, incrementan los niveles de éxito y reducen el comportamiento desadaptado de éstas.

Los estudios muestran que cuando los docentes perciben un clima negativo, éste desvía su atención de los propósitos de la institución, es una fuente de desmotivación, disminuye el compromiso 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, 2005).

Desde la mirada de los profesores, una escuela con un clima negativo se caracteriza por ser un lugar donde el docente se aburre, se siente sobre-exigido, donde no se ofrece autonomía, hay muchas tensiones, no hay espacio para la convivencia, las condiciones de infraestructura son deficientes y sentidas como indignas, no hay forma de expresar los malestares, los conflictos se resuelven de forma autoritaria o no se resuelven, hay violencia en las relaciones, se siente que otros son maltratados y que no se pueden defender, se siente poco valorado y poco reconocido, hay un liderazgo vertical o poco participativo, se siente atemorizado o inseguro (Arón A. &, 1999 b).

La percepción de tal clima, favorece en los profesores el sentirse sometidos a particulares condiciones de estrés, siendo frecuentes los riesgos de desgaste profesional. Por el contrario, un buen clima da cuenta de una escuela donde el profesor se siente acogido, motivado, donde tiene posibilidades de participar, existe un sentido de pertenencia, se recibe soporte emocional frente a los problemas, se permite aflorar lo mejor de sí, se puede crecer personalmente, se siente valorado y reconocido, se siente que tiene oportunidades, se entretiene con lo que hace, las personas con las que se trabajan son consideradas significativas, siente que el humor es una parte importante de la cotidianeidad, siente que puede crear y hacer proyectos, donde le gusta trabajar.

Un estudio realizado revela una serie de factores que generan malestar en los docentes, incidiendo directamente sobre su desempeño y salud. Respecto al contexto en que desempeñan su labor, existe una tensión asociada a la percepción de un

cambio social sobre la función que desarrollan, generando incertidumbre respecto a las expectativas sociales puestas en ellos. En cuanto a los factores asociados a la vida cotidiana en las escuelas, referidos como generadores de licencias por diagnósticos asociados a la salud mental, los profesores mencionan dificultades respecto a las relaciones interpersonales con docentes, alumnos y apoderados; las condiciones de labores, señalando el alto número de alumnos por curso y la inadecuación de los espacios físicos; junto al manejo de situaciones conflictivas.

Los profesionales de la educación triplican las tasas de depresión y otros trastornos emocionales respecto a la población adulta en Chile (Becerra, 2007), lo que es apoyado por los hallazgos de diversos estudios en esta línea. Todo ello hace pensar en que el contexto escolar se muestra como una organización poco sensible a mejorar las relaciones y condiciones de trabajo de sus miembros.

Los resultados de un estudio desarrollado en Chile respecto al significado del clima (Becerra, 2007) revelan que mientras los estudiantes vinculan este concepto exclusivamente a los contextos de aprendizaje, los profesores y directores lo asocian principalmente a las 10 relaciones interpersonales entre pares en el centro. Respecto a estas, los docentes perciben que el trabajo docente tiende a estar caracterizado por la competitividad, falta de tolerancia y colaboración, evaluaciones dañinas y dificultades para externalizar afectos. Otros aspectos que constituyen un riesgo para el bienestar de los docentes, es la falta de reconocimiento y tiempo, la tensión laboral por aumento de trabajo y atención de necesidades educativas especiales.

Existen diversos estudios que reconocen la existencia de un clima escolar positivo como condición necesaria para lograr buenos aprendizajes. Entre ellos, (Casassus, 2000) señala que un clima escolar positivo se correlaciona con altos logros y motivación de los estudiantes, productividad y satisfacción de los profesores. Este autor señala que el factor más gravitante de lo que ocurre en el aula es el “clima emocional”, vale decir, la calidad de la relación alumno-profesor, la relación entre los alumnos y con el medio, lo que a su vez, genera un espacio estimulante, tanto para los aprendizajes educativos, como para la convivencia social. Ello se ve confirmado por el segundo estudio regional comparativo y explicativo desarrollado por el LLECE, organismo dependiente de la UNESCO, que menciona al clima escolar como la

variable que ejerce la mayor influencia sobre el rendimiento de los estudiantes. En este estudio se concluye que "...la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes" (Valdés, 2008)

Según Haar (2005) del "Danish Technological Institut", un "clima escolar" positivo orientado hacia la escuela puede ser condición necesaria, pero no suficiente, para buenos resultados académicos. En ese sentido, los autores de la publicación de la OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), "School factors related to quality and equity (2005) demostrarían a través de un estudio cuantitativo que el clima escolar tiene una mayor incidencia en el rendimiento escolar de los alumnos, que los recursos materiales y personales o la política escolar respectiva.

El caso de Finlandia es elocuente; país que lidera las evaluaciones internacionales y donde el sistema educativo es unitario y casi totalmente público y gratuito. Según los analistas, en Finlandia se implementa otra "filosofía de aprendizaje" respecto a los alumnos comúnmente llamados "atrasados". El profesor -formado en centros de educación superior, con elevadas remuneraciones y gozador de alto prestigio social- se hace responsable y se compromete con el aprendizaje de aquellos, les explica en grupos más pequeños utilizando otras metodologías, pero no los excluye de sus cursos. Existe entonces un sistema estatal de ayuda académica que define los objetivos de aprendizaje según las características del niño. "Nunca el niño es culpado por quedar atrás. Nunca un niño es dejado solo, nunca" afirma una maestra finlandesa Anna Ikonen. Dentro del aula finlandesa se propicia en este marco un "clima" de aprendizaje motivante y a la vez relajado para los alumnos. Una conjunción entre la consideración afectiva, social y cognitiva del estudiante en pos de su aprendizaje.

Otro de los países evaluado como "exitoso" y, por su disposición geográfica, el más cercano, es Cuba, con un sistema educativo enteramente público y gratuito, que, cuando ha participado de las mediciones realizadas por el LLECE (2002), ha arrojado resultados semejantes o superiores a los obtenidos por las naciones más desarrolladas; resultados que, por otra parte, se distancian abismalmente de los obtenidos por los otros países de la región.

### Clima Escolar y Efectividad

El estudio de las escuelas efectivas, otorga al clima escolar un rol central en el logro de tales resultados (Raczynski, 2005) Un estudio realizado por la UNICEF señala que en las escuelas efectivas existe un importante capital simbólico y una ética de trabajo, que favorecen altos grados de compromiso por parte de sus miembros, teniendo la sensación de ser capaces de influir en lo que ocurre en la escuela. En estas escuelas está presente el reconocimiento de los logros, la evaluación responsable, el trabajo coordinado, manejo claro y explícito de la disciplina, alianza familia-escuela, entre otros.

Tal clima positivo, involucra una gestión que consigue altos niveles de cohesión y espíritu de equipo entre los profesores; un medio de trabajo entusiasta, agradable y desafiante para alumnos y profesores; compromiso por desarrollar relaciones positivas con alumnos y padres; atmósfera agradable con énfasis en el reconocimiento y valoración. A la vez favorece la motivación y el compromiso del equipo de profesores, es fuente de soporte emocional, aprendizaje organizacional y mantención de la disciplina.

### **3.2.2. Factores de influencia en el clima social escolar**

La mayor parte de los problemas educativos existentes se refieren a cuestiones no estrictamente relacionadas con la instrucción, sino a aspectos y factores de su entorno, organizativos y de relaciones personales, que inciden en los resultados educativos finales.

A convivir se aprende, y como las conductas surgen de ese lento aprendizaje en la primera escuela, que es la familia, a través de medios de comunicación y en la interacción con los demás en los distintos ámbitos de encuentro. Así, el niño, los adultos, sean docentes o padres, entran a la escuela con sus distintas formas de relacionarse, y en esa interacción surge un clima social que puede favorecer o impedir que se cumplan los objetivos educativos pretendidos. También sabemos que aquellas escuelas que buscan no dejar al azar las distintas prácticas, que se organizan y que establecen claramente reglas y objetivos participados a todos los integrantes de la

comunidad educativa, son escuelas que logran minimizar aquellos conflictos que se presentan en todas las instituciones educativas y organizaciones.

Hoy hablaremos del clima escolar y de cómo se convierte en un indicador de calidad educativa. También examinaremos qué sucede con los docentes frente a este nuevo clima social escolar en el que debe realizar su diaria tarea, y así como analizamos la interrelación entre los alumnos, veremos ahora algunos aspectos significativos de la convivencia de los docentes. Desde hace algunas décadas se viene desarrollando en distintas partes del mundo un intento sistemático por identificar y caracterizar el funcionamiento de aquellas instituciones escolares que alcanzaban mayores logros de aprendizaje. Desde entonces sabemos, entre otras cosas, que:

- Las instituciones escolares que se organizan y funcionan adecuadamente logran efectos significativos en el aprendizaje de sus alumnos.
- Existen escuelas eficaces donde los alumnos socialmente desfavorecidos logran niveles instructivos iguales o superiores a los de las instituciones que atienden a la clase media.
- Los factores que caracterizan a estas escuelas eficaces podrían integrarse en los conceptos de clima escolar y tiempo real de aprendizaje, siendo su factor principal, la frecuencia y calidad de la convivencia.
- Una vez cubierta una dotación mínima de recursos, ya no son los recursos disponibles, sino las formas de relacionarse en la escuela lo que realmente diferencia a unas de otras en los efectos obtenidos en el aprendizaje (Cullen, 1997).

Sabemos que el aprendizaje se "construye" en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen en la escuela. Por lo tanto, no depende únicamente de las características interpersonales del alumno o del docente o del contenido a enseñar, sino que está influido por el tipo de acuerdos que establecen los dos, por el modo en que se comunican, cómo se implementan los contenidos con referencia a la realidad de la clase, cómo se tratan.

### **3.2.3. Clima social del aula: concepto**

Podemos considerar que el clima social escolar es "el conjunto de características psicosociales de una escuela, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados, confieren un estilo propio a dicha escuela, condicionante a la vez de los distintos procesos educativos" (Ascorra, 2003).

En los diversos contextos y con distintos instrumentos se habla de una relación directa entre un clima escolar positivo y factores como el rendimiento, adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio e inclusive el desarrollo emocional y social de los integrantes de la comunidad educativa, especialmente de los alumnos y docentes.

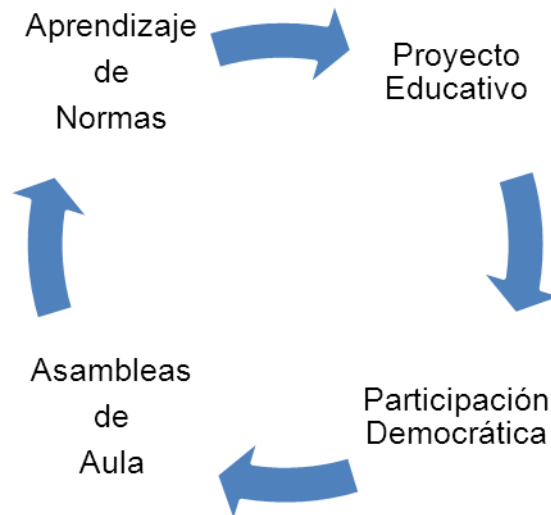
La calidad de vida escolar se relaciona con el bienestar general, la sensación de confianza en las propias habilidades para realizar el trabajo escolar, la creencia en el valor de lo que aprende en la escuela, la identificación con la escuela, las relaciones con los compañeros y las relaciones que se establecen con los docentes.

### **3.2.4. Características del clima social del aula**

La educación para la convivencia se está convirtiendo en una tarea prioritaria para muchos centros educativos, en la medida que se ven desbordados por elevados niveles de conflictividad en sus aulas. Por ello, es necesario que los profesores se doten de nuevos métodos y técnicas para abordar el problema de un modo global y preventivo, basándose en cuatro grandes ámbitos:



#### GRÁFICO # 4



**Fuente:** Elaboración personal, a partir de: Casado, F. J. (28 de 03 de 2008). El Problema de la Convivencia en los centros educativos.

**AUTOR:** Posligua Bran Wilson José.

Vivimos unos tiempos marcados por la constante crisis de valores, en la medida que la quiebra de los modos de vida tradicionales no ha sido reemplazada satisfactoriamente por unos valores sólidos que sirvan de punto de referencia a las jóvenes generaciones. Esta es una de las causas del aumento de la conflictividad y la violencia entre los jóvenes, tanto a nivel social como escolar, donde los niveles de convivencia se van deteriorando progresivamente en los últimos tiempos. Esta situación preocupa gravemente a los profesores. En muchos centros el comportamiento de los alumnos se está convirtiendo en el principal problema educativo que deben afrontar los profesores. El tema de la educación para la convivencia en los centros escolares, se debe enfocar desde un punto de vista curricular, puesto que constituye un contenido de tipo actitudinal, y como tal debe de estar incluido en el currículo escolar.

En los modelos educativos tradicionales se entiende la educación como un proceso instructivo a través del cual los alumnos aprenden los conceptos fundamentales de cada área de conocimiento. En estos modelos las habilidades y las actitudes siempre han quedado relegadas al ámbito de los objetivos generales y constituyen un mero adorno o acompañamiento en los resultados de la evaluación. En la práctica, este

planteamiento supone que los contenidos actitudinales permanecen en el "currículo oculto", lo cual implicaba que su enseñanza no se aborda de una forma planificada y sistemática.

La nueva concepción de la educación que se ha ido abriendo paso en las últimas décadas, pone el acento en otro tipo de contenidos de carácter más formativo, como el aprendizaje de pautas de convivencia, normas, valores, actitudes, creencias, el desarrollo de la capacidad de juicio, desarrollo de la capacidad crítica, mejora del autocontrol, etc. Este tipo de contenidos se consideran básicos para la formación integral de la persona y, por lo tanto, deben formar parte del currículo escolar.

Pero estos planteamientos, que resultan muy claros a nivel teórico, encuentran graves dificultades a la hora de llevarlos a la práctica. Los contenidos conceptuales, e incluso los procedimentales, no suelen plantear problemas serios a los profesores a la hora de afrontar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Con una u otra metodología, todos los profesores saben cómo enseñar el proceso de lectoescritura, las operaciones matemáticas básicas, los principales accidentes geográficos o el fenómeno de la fotosíntesis, por poner algunos ejemplos. Sin embargo, cuando se plantea el aprendizaje de contenidos de tipo actitudinal, son muchos los profesores que se encuentran desorientados y faltos de técnicas y recursos metodológicos. Ello es debido, básicamente, a la falta de tradición en la enseñanza sistemática y planificada de estos contenidos, pero también a la mayor complejidad del proceso de enseñanza/aprendizaje de los mismos.

¿Cómo enseñar a los alumnos a ser tolerantes, a ser críticos, a respetar a los demás, a cumplir las normas, a ser democráticos, a ser dialogantes, etc.? Son contenidos que no se pueden enseñar con una metodología tradicional en la que el profesor explica cada uno de estos conceptos y cómo hay que actuar de acuerdo con los mismos. Es necesario enseñarlos de una manera vivenciada, creando el clima de aula y centro adecuado para que los alumnos puedan experimentar y sentir por sí mismos aquellas situaciones que les permitan avanzar en la construcción de su personalidad.

En un futuro cercano, y merced al gran desarrollo experimentado por la informática y otros sistemas de comunicación e información, es previsible que lo que es mera

transmisión de información, e incluso el aprendizaje de algunos procedimientos como la lectoescritura o las operaciones matemáticas básicas, los aprendan los alumnos en el contexto familiar de un modo autodidacta. Este hecho no acarreará grandes traumas, pues hace tiempo que la escuela no detenta el monopolio del saber y la formación, ni tampoco significará que autores de los años sesenta, como I. Illic, E. Reimer, M. Macluhan o P. Goodman, tuviesen razón al afirmar de una u otra forma que se avecinaba una realidad social sin escuelas.

Es evidente que, a pesar de la competencia de las nuevas tecnologías, el papel de la escuela y de los profesores seguirá siendo básico, entre otras cosas, porque ningún ordenador nos va a enseñar a ser tolerantes, respetuosos, solidarios, críticos, etc., ni todos aquellos aspectos que sólo se aprenden en los procesos de interacción que se dan en el aula y en el centro escolar. Y aquí pienso que está el gran reto que se plantea al profesorado: no puede limitarse a ser un mero instructor, sino un formador que domina los recursos y las técnicas necesarias para trabajar con todo tipo de contenidos, pero especialmente los de tipo actitudinal.

En las próximas líneas voy a señalar y describir algunas de las técnicas y metodologías que considero fundamentales para educar en la convivencia. El modelo de aprendizaje que propongo se basa en cuatro aspectos básicos, interrelacionados entre sí.

- \* El primero sería la inclusión en el Proyecto Educativo del Centro, de aquellos valores que se consideren fundamentales para organizar la convivencia en el centro, de tal manera que actúen como patrones o pautas de referencia de los profesores en la planificación de las actividades educativas.
- \* El segundo aspecto que considero fundamental es la creación de un clima de participación democrática en el aula que propicie un tipo de relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo, la justicia, la imparcialidad y la cooperación.
- \* El tercero sería la realización de asambleas de aula de un modo sistemático, en las que profesores y alumnos puedan analizar y debatir todo tipo de temas

relacionados con la convivencia, y en las que todos puedan expresar libremente sus ideas y opiniones.

- \* El cuarto consistiría en facilitar el autogobierno de los alumnos en el aula, de forma que ellos mismos elaboren las normas que han de regir su convivencia, y participen en la autodirección de la vida colectiva, colaborando en la toma de algunas de las decisiones que les afectan.

Sin pretender analizar en profundidad la importancia del PEC, por lo demás ampliamente tratado en numerosas publicaciones, sí quiero hacer referencia a la necesidad de incluir en el mismo una selección de los valores fundamentales relacionados con la convivencia en el medio escolar: el respeto a los semejantes, la tolerancia, la no discriminación, la igualdad, la justicia, el cuidado de los materiales y del entorno, etc., pues ello supone un primer nivel de discusión y acuerdo entre los profesores sobre las líneas maestras que van a dirigir la convivencia en el centro.

Los profesores con frecuencia encuentran dificultades importantes para confeccionar los Proyectos Educativos de los centros, pero estas suelen estar relacionadas con la escasez de tiempo, con los problemas que surgen para organizarse en grupos de trabajo y, en ocasiones, con la falta de motivación para realizar esta tarea. Por el contrario, pocas veces se dan discrepancias importantes en la elección de los valores fundamentales que deben presidir los proyectos educativos. Estos valores son lo suficientemente genéricos y universales, como para que nadie se oponga a ellos. Las dificultades pueden surgir posteriormente a la hora de concretarlos en contenidos y actividades, pero no en el momento de la selección.

¿Quiere ello decir que el Proyecto Educativo del Centro no tiene ninguna utilidad práctica? En absoluto. Considero que es fundamental que todos los centros cuenten con un documento básico, de no más de cinco o seis páginas, discutido y consensuado por los profesores y los representantes de los padres de alumnos, donde figuren la línea educativa del centro y los valores que se toman como punto de referencia. Este documento debe ser conocido por toda la comunidad educativa y convertido en el punto de partida para realizar un tratamiento transversal de los temas relacionados con la convivencia escolar.

Los padres de alumnos de nuevo ingreso deben recibir una copia del mismo, al igual que los profesores que se van incorporando al centro, dedicando el tiempo que se considere necesario a explicarles los aspectos fundamentales del mismo.

El Clima Social del Aula está determinado por el conjunto de características de la misma, tal como son percibidas por profesores y alumnos. (Moos, 1979) 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 alumnos, son poco adecuados para crear un clima de participación en el aula. En estas situaciones, el papel de los alumnos 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 ésta como control del comportamiento de los alumnos, y a la que se eleva a la categoría de valor fundamental de la educación.

En estos modelos, la comunicación que se establece es de tipo unidireccional y los niveles de interacción entre los alumnos son muy bajos. Para que se dé un clima de participación y comunicación en el aula, es necesario mantener altos niveles de comunicación bidireccional y de interacción entre profesores y alumnos, y entre los propios alumnos. Son precisamente los valores que sirven de referencia a esta comunicación e interacción los que nos indican el nivel de convivencia alcanzado y la calidad de la misma.

También es importante que la estructura organizativa del aula sea dinámica y flexible, de tal manera que permita a los alumnos un alto grado de participación en todas las actividades educativas que se realicen. En este sentido, considero que las ventajas que ofrecen los modelos de organización cooperativa, sobre los competitivos e individualistas, son muy evidentes. En los modelos cooperativos, los alumnos participan y colaboran con sus compañeros en las actividades que se realizan, pues tienen conciencia de pertenecer a un grupo de trabajo y persiguen la consecución de unas metas comunes. Los resultados que persigue cada miembro del grupo son igualmente beneficiosos para los restantes alumnos con los que está interrelacionado cooperativamente, y ello facilita la interacción entre todos los miembros del grupo (Johnson, 1981). En este modelo educativo es necesario emplear técnicas específicas de trabajo que favorezcan la participación.

Otro elemento que considero clave para crear un clima de participación es el diálogo, en tanto en cuanto este contribuye de una manera decisiva en la formación de personas tolerantes y facilita la convivencia escolar (Escamez, 1995). Es necesario generar en los alumnos habilidades de escuchar a los demás, atendiendo a sus razones, sus argumentos, sus valores, sus intereses, etc., pues de esta manera estamos desarrollando su capacidad de comprensión y aprecio de otros puntos de vista, de otras razones, de otras formas de entender los problemas o las situaciones creadas. El alumno que aprende a escuchar de una manera activa a los demás va a ir reelaborando su propio pensamiento y su propia forma de realizar valoraciones, que a partir de ese momento estarán influidas por la información recibida de los otros.

Pero una vez establecida la importancia del diálogo –en el contexto de la participación democrática de los alumnos– para facilitar la convivencia en el aula, es necesario concretar los temas objeto de debate y discusión. En su modelo educativo de Comunidad Justa planteaba debates sobre dilemas morales hipotéticos, lo cual está comprobado experimentalmente que contribuye al desarrollo moral de los alumnos (KOHLBERG, 1985). Sin embargo, esta metodología encontró graves dificultades para ser adoptada por los profesores fuera de la fase experimental. Y esto era así, tal como señala el propio Kohlberg, porque no solucionaba ninguno de los problemas que se planteaban a los profesores en su tarea docente. Por ello, pienso que es fundamental partir de situaciones reales que afectan diariamente a la convivencia de alumnos y

profesores en el aula. Estas situaciones podrían ser aquellos conflictos que surgen de modo regular en el aula: incomprensión, falta de respeto, agresiones, discriminaciones, deterioro de bienes materiales, etc. Las situaciones conflictivas que van surgiendo en el aula como fruto de la convivencia diaria, si se aprovechan adecuadamente, constituyen un elemento pedagógico muy valioso para generar cambios positivos en las convicciones morales de los alumnos.

Las cuestiones que plantea la convivencia diaria en el grupo-clase son un marco especialmente apropiado para que los alumnos aprendan un modelo de participación democrática. Para ello, una estrategia básica, que considero especialmente apropiada, es la de potenciar el grado de autonomía y responsabilidad de los alumnos en la organización de la vida del aula y en la resolución de los conflictos que surgen en esa convivencia. Se trata de crear las condiciones para que los alumnos expresen sus ideas, propuestas, sugerencias, quejas, conflictos, etc., a través de la participación en asambleas de aula. Esta constituye un foro, en el que profesores y alumnos analizan y debaten todo tipo de temas relacionados con la convivencia y el trabajo escolar. Su estructura y funcionamiento son especialmente apropiados para que los alumnos aprendan un modelo de participación democrática.

En la asamblea se pueden expresar libremente las ideas y opiniones, y las decisiones se tienen que tomar de modo democrático, lo cual supone que, cuando no existe consenso sobre un tema, es necesario realizar una votación sobre las opciones existentes. Participar en la asamblea implica ser capaz de dialogar y debatir de un modo ordenado, comunicando nuestras opiniones y sentimientos al resto de la clase y respetando las opiniones que sean contrarias a las nuestras. La capacidad para argumentar de cada alumno es la única "arma" de que dispone para que los demás acepten sus ideas y propuestas.

La asamblea de aula se puede realizar en todas las etapas educativas, aunque, como es lógico, el formato y los objetivos de las mismas cambiarán sustancialmente de unas etapas educativas a otras. De cualquier manera siempre se mantienen unos aspectos comunes a todas las edades, basados en el diálogo y la toma de decisiones colectivas.

Los temas que se pueden tratar en una asamblea son muy variados: elección de delegado, subdelegado, encargados de material, listas, elaboración de las normas del aula, análisis y discusión de los conflictos surgidos, realización de tareas escolares, relaciones alumnos-profesores, etc.

Para llevar a cabo las asambleas en el aula, es necesario organizar algunos aspectos de la misma, como es la dedicación de un espacio y un tiempo para su realización. Lo más apropiado es efectuarlas en la hora de tutoría, con una frecuencia semanal o quincenal. En caso de no existir la hora de tutoría, es necesario habilitar un período de tiempo para la misma o integrarla dentro del área de lenguaje. Hay que tener en cuenta que dedicar una sesión semanal del área de lenguaje a la realización de asambleas de aula, en ningún caso se puede considerar que vaya en detrimento de los contenidos de dicha área, sino que, muy al contrario, supone un entrenamiento y un refuerzo de la capacidad de expresión oral, tan necesaria para la formación integral de la persona y, a su vez, tan arrinconada tradicionalmente en nuestro sistema educativo en favor de la expresión escrita.

Como primer paso, de modo previo a la realización de la asamblea, es necesario establecer mecanismos para que los alumnos puedan manifestar los temas de su interés que desean tratar en la misma. Para ello, en los cursos más bajos se puede colocar en el panel de la clase unas hojas con diversos apartados: critico, felicito, propongo, según el modelo de (Freinet, 1972), en las que los alumnos van anotando los asuntos que consideran conveniente llevar a la asamblea. Con alumnos mayores, estas hojas se pueden sustituir por un buzón de clase en el que éstos introducen sus escritos razonados sobre los temas a tratar.

Para facilitar el desarrollo de la asamblea y, sobre todo, cuando los temas propuestos son muy variados y numerosos, se pueden establecer unos grupos de trabajo o comisiones de alumnos y profesor que seleccionen los temas a tratar y elaboren el orden del día. Estos alumnos pueden ser los mismos que posteriormente van a dirigir la asamblea, y se deben seleccionar de modo rotatorio entre toda la clase, para dar opción a que participe el mayor número posible.

En muchas ocasiones, los profesores se desaniman por las dificultades iniciales que encuentran para llevar a cabo las asambleas. A los alumnos les cuesta asumir unas



normas mínimas de funcionamiento democrático; les resulta difícil tratar en profundidad los temas propuestos; tienen escasa habilidad para centrarse en los aspectos fundamentales; no se cumplen los acuerdos establecidos, etc. Hay que tener en cuenta que el proceso de aprender a realizar asambleas de aula es largo y complejo. Cuando en un centro educativo se enseña a los alumnos a participar en asambleas desde los primeros cursos de Educación Infantil, y estas se realizan de modo sistemático a lo largo de toda la escolaridad, los alumnos automatizan el procedimiento de la misma y adquieren unas habilidades para el diálogo que hacen de las asambleas una actividad muy eficaz para su formación y para regular la convivencia diaria. Por ello es conveniente que las asambleas se programen como una actividad transversal, en la que se deben implicar todos los profesores tutores del centro.

- Permite hablar sobre temas de la clase, lo cual facilita la colaboración, la amistad y la confianza y contribuye a cohesionar al grupo.
- Los alumnos aprenden a expresar su opinión y a escuchar la de los demás de modo respetuoso. Independientemente del tema objeto de discusión, el diálogo constituye una finalidad en sí mismo. Aprender a dialogar es una habilidad básica que facilita la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa.
- Asumen responsabilidades en la organización de la convivencia del aula, entendiendo que hay situaciones problemáticas y comprometiéndose en su mejora.
- El aprendizaje de los mecanismos de participación democrática y la realización de acuerdos, pactos y votaciones.

Así, pues, las asambleas, además de constituir una actividad fundamental para regular y mejorar la convivencia en el aula, facilitan la adquisición de valores y actitudes. Valores como el respeto, el diálogo, la democracia, la justicia, la igualdad, la tolerancia, la cooperación, la ayuda al compañero, etc., se trabajan asiduamente en las asambleas de una forma vivenciada, lo cual contribuye a su asimilación.

Como ya se especifica con anterioridad, la asamblea debe ser dirigida, siempre que sea posible, por los propios alumnos. Esta estrategia tiene como finalidad la de formar alumnos autónomos y responsables, en la medida que exige a los mismos un alto grado de implicación y de participación. Sin embargo, todos los alumnos no tienen la

misma habilidad para preparar y dirigir una asamblea, ya que esta depende de factores, tales como sus capacidades generales, edad, habilidades sociales, competencia para el diálogo, capacidad de liderazgo, experiencia, etc. Por lo tanto, el papel del profesor en las asambleas puede ser muy diverso, dependiendo de las diversas combinaciones de las variables mencionadas.

El criterio general será que el profesor intervenga siempre en la preparación de la asamblea y en la confección del orden del día de la misma, reduciendo progresivamente estas intervenciones al mínimo que sea necesario, conforme los alumnos van adquiriendo mayor grado de autonomía y eficacia. De cualquier manera, el profesor no debe limitarse a ser uno más de la clase, y debe jugar siempre un papel de moderador, realizando intervenciones de ayuda, de clarificación de situaciones, de aportación de procedimientos, etc.

Si el profesor participase en los turnos de palabra como el resto la clase, tendría graves limitaciones para hacer las aportaciones en el momento que se necesitan. Esto no va en detrimento del nivel democrático de las asambleas, pues los alumnos, cuando se les explica convenientemente, entienden que el profesor es un educador que nos está ayudando a realizar las asambleas del modo más correcto y eficaz posible. Pero esto no quiere decir que el profesor puede intervenir constantemente en los debates para manifestar sus propias opiniones, sino que debe limitar sus intervenciones a los momentos que considere más importantes.

El profesor debe mantener siempre una actitud de respeto y de comprensión hacia las opiniones de los alumnos, evitando los juicios de valor sobre las mismas. De este modo aumentará la confianza de los alumnos para hablar libremente y expresar opiniones sinceras.

Respecto a los valores que sean objeto de discusión, la actitud del profesor dependerá del tipo de los mismos. Siguiendo los planteamientos de Trilla, cuando se discuten valores morales con rasgo de universalidad (respeto, justicia, democracia, tolerancia, la libertad, la honestidad, etc.) el profesor debe adoptar siempre una postura favorable a los mismos, de forma clara y contundente, si bien las estrategias didácticas a utilizar para que los alumnos los descubran y los asuman como propios pueden ser muy

variadas. En el mismo sentido, la postura del profesor será claramente "beligerante" cuando la discusión se centre en contravalores (injusticia, esclavitud, desigualdad, insolidaridad, intolerancia, etc.) (Trilla, 1992).

Cuando la discusión se centre en valores que no son de carácter moral y, por lo tanto, sin rasgo de universalidad (placer, riqueza, sexo, salud, relaciones chicos-chicas, religión, familia, etc.), el profesor debe evitar expresar su propia opinión, pues esta puede condicionar fuertemente el debate. Sus intervenciones se dirigirán a facilitar el diálogo, manteniendo una postura neutral.

El grado de directividad o no directividad que mantenga el profesor en la asamblea dependerá del desarrollo de la misma. Cuando sea necesario intervenir para centrar el tema de la discusión o para evitar desviaciones del mismo, para estimular a la participación de todos los alumnos, para resumir o sintetizar las diversas posturas sobre un tema, o para señalar el tiempo de que se dispone para concluir la discusión, el profesor debe hacerlo sin dudar, pues ello redundará en una mayor eficacia de la asamblea. Sin embargo, ha de ser muy prudente a la hora de realizar intervenciones sobre el contenido que se está discutiendo. Es mejor dejar que los alumnos debatan sobre el mismo y lleguen a sus propias conclusiones y propuestas. Es decir, que sus intervenciones se deben centrar en la forma, pero no en el fondo de la cuestión.

El aprendizaje de normas se ha planteado tradicionalmente desde el punto de vista del "control" del comportamiento de los alumnos, de forma que no se produjesen conductas disruptivas o antisociales en el aula. Actualmente son muchos los autores que abordan el tema desde el punto de vista del respeto a la dignidad del individuo y hablan de la interiorización de un conjunto de normas establecidas de modo consensuado con los sujetos (Tanner, 1981).

El estudio de las normas se puede abordar desde enfoques muy variados, debido al campo de significado tan amplio que abarca. En este momento, nos interesa estudiar las normas desde la perspectiva de la psicología social, como elemento regulador de la conducta de los individuos en la sociedad, para ir aproximándonos al concepto de norma, en su relación con las actitudes, en el contexto escolar.

En general, las normas son reglas o pautas de conducta que determinan lo que hay que hacer o no. Toda norma supone algún tipo de enunciado o principio valorativo, del que se deriva, y al que se puede acudir para dar razón de ella. Cuando no se acepta dicho valor o principio, la norma es puesta en cuestión. Frente a los valores, que suelen ser afines en sí mismos y guardan una cierta independencia de las situaciones específicas, las normas –por lo general– son medios o instrumentos para conseguir determinadas metas, especificando lo que se debe o no hacer en unas circunstancias concretas. Así, pues, las normas no son valores en sí mismas, pero constituyen una manifestación y un soporte externo-interno de los valores que influyen y acaban adquiriendo los individuos. (Puig, Julio-Agosto 1993).

En resumen, se puede decir que las normas están formadas por un conjunto de principios que especifican determinados tipos de comportamiento en situaciones concretas. Las acciones humanas, en cuanto se ajustan/desajustan a una norma, adquieren un valor positivo/negativo, siendo los valores el criterio o fundamento para la aceptación o rechazo de normas particulares. Las normas suelen tener un carácter coactivo o impositivo (imposición exterior basada en la fuerza o poder), que se pierde cuando se llega a asumir el valor que la fundamenta, para convertirse en una aceptación interior y libre. Centrándome en el contexto educativo, la escuela constituye un marco normativo privilegiado. En el medio escolar, las normas regulan la conducta y hacen previsibles las relaciones humanas, contribuyendo a la formación de la personalidad de los sujetos. Los alumnos han de incorporar un conjunto de normas y reglas que permitan el funcionamiento del centro educativo en general, y del aula en concreto, y que les ayude a tener conciencia de que el grupo y la institución a la que pertenecen esperan de ellos una serie de comportamientos adecuados a los valores que inspiran el proyecto educativo.

A grandes rasgos, el proceso de aprendizaje de normas en el medio escolar pasa por una serie de etapas. (Sarabia, 1992).

En las primeras edades, el niño incorpora las normas establecidas a través de un proceso denominado aceptación, y que implica la adaptación a una imposición escolar, aunque no se comprendan las razones o la necesidad de hacerlo.

- \* En etapas posteriores, progresivamente, el niño entra en un proceso que se puede llamar de conformidad, el cual supone una cierta reflexión y evaluación de las normas que rigen el contexto escolar. Dentro de este nivel, se pueden distinguir dos grados de conformidad: voluntaria y forzada. La primera supone que el alumno acepta las normas escolares, porque conoce su posición dentro del sistema de roles (profesor/alumno) y el comportamiento que, en función de este sistema, los demás esperan de él. Pero también puede ocurrir que el alumno se resigne ante el marco normativo existente con el fin de evitar los efectos o consecuencias negativas por su incumplimiento. En este caso, estaríamos en una situación de conformismo forzado con las normas, en el que la actitud hacia las mismas es de rechazo o resistencia.
  
- \* En el paso siguiente, los alumnos dejan de cuestionar sistemáticamente la validez o adecuación de las normas y las aceptan como regla básica de funcionamiento escolar, porque comprenden su necesidad para organizar la vida colectiva. En esta situación, podemos considerar que se ha producido un proceso de interiorización de las normas. La no interiorización de las normas supone que se produce una falta de concordancia entre las actitudes y el comportamiento, y ello puede dar lugar a conflictos personales y de relación con los demás.

De este modo, el proceso educativo debe consistir en que unas normas, que en principio son puramente externas, puedan llegar a formar parte, tras una etapa de reflexión crítica y deliberación, de algo que se asume y acepta como propio. Así, dejan de ser algo meramente coactivo, para ser expresión de la libre realización como persona en el contexto social en que se vive.

Decía anteriormente que uno de los grandes aciertos de la Reforma ha sido elevar el aprendizaje de Actitudes, Valores y Normas a la categoría de contenido curricular. Este nuevo planteamiento va siendo asumido de modo paulatino por los profesores, los cuales cada vez dedican más tiempo a la enseñanza/aprendizaje de valores y actitudes. Sin embargo, y de modo curioso, son pocos los profesores que planifican el aprendizaje de normas en el aula como un contenido curricular más, a pesar de ser uno de los componentes fundamentales de los contenidos actitudinales. Y ello es así, porque los profesores suelen considerar el aprendizaje de normas como algo ajeno a

los contenidos escolares, o como una herramienta que pueden utilizar para mantener el orden y la disciplina en clase. Parece ser que a la administración educativa también le ocurre algo parecido, pues, a pesar de que en todas las directrices oficiales sobre contenidos actitudinales, se habla de actitudes, valores y normas, cuando analizamos el contenido de las mismas, este suele estar referido en su totalidad a los dos primeros, dejando para el aprendizaje de normas alguna vaga referencia. Y decía antes que es curioso, porque el aprendizaje de normas tiene una importancia fundamental en los centros escolares. Los profesores suelen dedicar una gran cantidad de tiempo y esfuerzo al control del comportamiento de los alumnos, aunque no siempre estén conscientes de ello ni aborden la cuestión de forma planificada. Si pensamos por un momento en la gran cantidad de normas de todo tipo que constantemente tratamos de inculcar a nuestros alumnos (lingüísticas, afectivas, morales, gestuales, de comportamiento, etc.), veremos la importancia que su aprendizaje tiene en el medio escolar.

Centrándonos en las normas de comportamiento y convivencia, por ser el tema de este artículo, considero que hay una serie de errores que dificultan el enfoque adecuado de su enseñanza:

- ❖ El primero sería que el aprendizaje de normas no se suele abordar utilizando programas globales de carácter preventivo. Lo más frecuente es que los profesores no se planteen de un modo serio el problema del comportamiento de los alumnos, hasta que se producen las situaciones conflictivas graves. En estos casos, se suele afrontar la situación, utilizando técnicas de modificación de conducta de tipo conductista (uso de reforzadores positivos, negativos o materiales, coste de respuesta, tiempo fuera, extinción, saciedad, etc.), las cuales no siempre tienen la pervivencia necesaria en el tiempo para producir los efectos deseados. En todo caso cuando se aplican con éxito, obtienen unos resultados inmediatos, en la medida que solucionan el problema surgido, pero son unas técnicas poco útiles desde el punto de vista de la formación de los alumnos, si entendemos esta como asimilación gradual y voluntaria de un conjunto de normas de comportamiento y convivencia.

- ❖ La segunda dificultad se encontraría en la falta de coordinación que suele darse entre los profesores que intervienen con un mismo grupo de alumnos, a la hora de elaborar un conjunto de normas de comportamiento y de controlar su cumplimiento. Es frecuente que cada profesor tenga "sus" propias normas y que los alumnos se adapten a las mismas, es decir, que, en vez de haber unas normas de la clase o del curso, hay unas normas de tal o cual profesor, el cual las impone y exige su cumplimiento en su clase. En otras ocasiones sí que se establece un conjunto de normas de modo coordinado entre los profesores, pero los criterios de aplicación pueden ser tan dispares, que de hecho una misma norma se puede convertir en algo muy diferente, dependiendo del profesor que intervenga. Estas situaciones multiplican el número de normas y desorientan en gran medida a los alumnos, que no tienen unos patrones claros de referencia.
  
- ❖ Otro problema está en que las normas de comportamiento y las sanciones asociadas se suelen imponer a los alumnos, sin darles la oportunidad de analizarlas y debatirlas y, por lo tanto, despreciando el enorme potencial educativo que encierran. Cuando las normas son entendidas como necesarias por los alumnos, y se les da la oportunidad de participar en la elaboración y selección de las mismas, adquieren una fuerza moral que facilita su cumplimiento y asimilación de forma duradera. Pero ello requiere procesos educativos largos y complejos en los que los alumnos deben evolucionar desde una moral heterónoma a una moral autónoma.
  
- ❖ La gran movilidad existente entre el profesorado, especialmente en la enseñanza pública, se puede considerar como una causa añadida que dificulta la convivencia. Cuando no existe una estabilidad entre el profesorado, es difícil llevar adelante proyectos educativos concretos adaptados al entorno o establecer unos patrones específicos de comportamiento, lo cual desorienta a los alumnos y redundando en un incremento de los comportamientos disruptivos.

Pero, llegados a este punto, considero que debe plantearse una serie de cuestiones: ¿Son los alumnos capaces de organizar el comportamiento y la convivencia en el aula? ¿Están capacitados para elaborar sus propias normas? o ¿Solamente se trata de un planteamiento teórico que resulta inviable de llevar a la práctica? En todo caso,

¿qué nivel de responsabilidad y autonomía pueden asumir en el funcionamiento del aula?

Evidentemente cada situación y cada aula son diferentes; pero, de modo general, se puede afirmar que los alumnos, cuando se les da la oportunidad de participar en la organización de la convivencia en el aula mediante la elaboración de normas y el cumplimiento de responsabilidades, responden muy bien a la confianza que se les otorga y son capaces de hacerlo de un modo responsable y coherente, proponiendo normas y consecuencias lógicas y razonables, que no se alejan en gran medida de las que propondrían los profesores (en muchos casos las sanciones son más rígidas). Cuando se utilizan procedimientos democráticos de participación y toma de decisiones, y es la mayoría de la clase la que tiene que decidir, las posturas más radicales no prosperan. El proceso, como es lógico, está influido por el profesor-tutor, que, aunque actúa como un miembro más, utiliza su capacidad para argumentar y razonar las propuestas, de tal manera que las normas que se aprueben sean viables de llevar a cabo y resulten eficaces para el gobierno de la clase.

De cualquier modo, lo más importante es que al final del proceso los alumnos se sientan protagonistas y autores de las normas del aula. Esto otorga a las mismas una fuerza moral incuestionable que facilita su aceptación y cumplimiento por parte de los alumnos. De este modo, las normas ya no son el fruto de una imposición arbitraria de los profesores, sino que son elaboradas, negociadas y consensuadas por toda la clase.

Otra de las cuestiones que se debe plantear es: ¿a partir de qué edad son capaces los alumnos de elaborar sus propias normas y de participar activamente en el gobierno de la clase?

La escolaridad abarca desde los tres hasta los dieciséis años y, evidentemente, no es lo mismo decir que un niño de tres años es capaz de participar en la elaboración de sus propias normas, que uno de quince o dieciséis. Aquí hay que tener en cuenta que el aprendizaje de normas constituye un contenido actitudinal que se rige por los mismos principios de aprendizaje que otros contenidos de este tipo. Requiere una



programación transversal a lo largo de toda la escolaridad y, por lo tanto, cuanto antes se inicie el proceso más posibilidades tendremos de éxito.

Pero, ¿es posible que en Educación Infantil los alumnos elaboren sus propias normas? Las investigaciones que hemos realizado durante los últimos años (Pérez, 1995) demuestran que no solamente es posible, sino que es absolutamente recomendable. Los profesores/as de Educación Infantil saben que a los niños se les puede enseñar desde muy pequeños a participar en asambleas de clase; se puede llamar la hora de hablar, de resolver los problemas, reunión de clase, etc. En estas asambleas, los niños expresan sus vivencias y opiniones y van desarrollando su capacidad de diálogo y de análisis de situaciones, y aprenden las normas de funcionamiento de las asambleas. Solamente se trata de plantear las cuestiones al nivel adecuado y, evidentemente, con mayor grado de directividad por parte del profesor que en etapas posteriores.

En cada etapa educativa, el aprendizaje de normas requiere el uso de estrategias diferentes. Como fruto de las investigaciones realizadas durante los últimos años, en colaboración con un equipo de profesores de Valencia, hemos confeccionado programas de aprendizaje de normas para Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Estos programas en ningún caso se pueden considerar como productos acabados que se puedan aplicar en cualquier contexto o centro educativo, sino que se deben utilizar como modelos de referencia de los que es posible extraer aquellas técnicas e ideas que nos resulten útiles para la organización de la convivencia en diversos contextos educativos.

Aunque el objetivo de este artículo no es el de entrar a analizar con detalle el contenido de dichos programas, se van a exponer, sin embargo, las líneas generales de los mismos. Los programas sobre aprendizaje de normas elaborados tienen toda una base común, válida para todos los niveles y etapas educativas, que está formada por los siguientes aspectos:

- Potenciar la intervención de los alumnos en la organización de la vida del aula, mediante la elaboración de un conjunto de normas de comportamiento y convivencia.

- Unificar los criterios de intervención de todos los profesores del grupo, sobre la aplicación de las normas del aula y controlar el contexto de aplicación de las mismas.
- Llevar a cabo una acción tutorial que organice y dirija las actividades de alumnos y profesores, necesarias para alcanzar las metas propuestas.

El objetivo general de todos los programas siempre es el de elaborar, mediante la participación democrática de los alumnos, un conjunto de normas y consecuencias que permitan el autogobierno del grupo-clase y la mejora del nivel de autonomía, cooperación y responsabilidad de los alumnos.

El profesor-tutor plantea a los alumnos la necesidad de que entre todos asumamos la responsabilidad de organizar la convivencia en el aula, participando en el gobierno de la clase y en la toma de algunas decisiones que nos afectan. Estas ideas se llevan a cabo realizando una serie de actividades en las que tenemos que elaborar nuestras propias normas de comportamiento y convivencia de manera autónoma. El procedimiento de participación tiene que ser democrático, de manera que todo el mundo pueda expresar sus opiniones, ideas, propuestas, etc., para finalmente tomar las decisiones pertinentes, si es necesario por medio de una votación. De este modo, la clase se regirá por un conjunto de normas que entre todos nos hayamos dado. Los profesores serán los encargados de hacer cumplir las normas, pero no lo podrán hacer de modo arbitrario, pues se realizarán asambleas de aula que tendrán facultades para llevar a cabo un seguimiento de la aplicación de las mismas, y en ellas los alumnos podrán exponer sus quejas, dudas, argumentos, propuestas entre otras.

Es necesario diferenciar entre la elaboración de las normas, en la que participan activamente los alumnos, y el control de su cumplimiento. Este corresponde básicamente a los profesores, del mismo modo que también les corresponde aplicar las consecuencias establecidas. Las asambleas de aula pueden ejercer una función de control de las decisiones de los profesores sobre la aplicación de las normas y consecuencias establecidas, pudiendo plantear la "inconstitucionalidad" de algunas de ellas.

El factor clave para organizar la convivencia en el aula, a través del aprendizaje de normas, es la acción tutorial. Cuando no existe una persona que organice y dirija las actividades de profesores y alumnos, las clases se pueden convertir en una especie de "Reinos de Taifas", en los que imperan normas diferentes y en muchos casos hasta contradictorias entre sí. Estas situaciones desorientan sobremanera a los alumnos e inciden de modo claro en su comportamiento, al no llegar a asumir un conjunto básico de hábitos y normas que les sirva como patrones de referencia.

La elaboración y aplicación de un programa de aprendizaje de normas debe enmarcarse en el Plan de Acción Tutorial, que a su vez constituirá un elemento más del currículum escolar. En ningún caso debe plantearse de forma aislada, asociado a una asignatura concreta o a un profesor. La complejidad de los procesos que intervienen en el aprendizaje de hábitos y normas, y en general de todo lo referente a la interacción personal en el aula, obliga a realizar un planteamiento educativo global, en el que el tutor y el horario de tutoría constituyen los elementos fundamentales en los que se centran todas las actividades.

Los programas de acción tutorial tampoco pueden limitarse al aprendizaje del alumno, pues hay que tener en cuenta que los profesores también aprenden de ellos, de los que extraen una valiosa información para su labor educativa. Cuando un Plan de Acción Tutorial está bien planificado y funciona, constituye un engranaje que mueve otras muchas actividades educativas a las que relaciona y coordina entre sí. Sin embargo, cuando constituye un elemento aislado en un marco rígido puede resultar totalmente ineficaz y acabar degenerando en un intento de moralización. (Watkins, 1991).

Finalmente, creo necesario insistir en que todos los aspectos relacionados con la convivencia y el autogobierno tienen una gran incidencia en la calidad de la interacción que se produce en el aula y requieren una planificación y organización esmerada, la cual se puede y debe articular desde la dirección del profesor-tutor, utilizando el tiempo y los recursos disponibles, al igual que ocurre con otros contenidos de tipo conceptual o procedimental.

En el clima del aula las relaciones que reflejan el grado en que los estudiantes están integrados en la clase se apoyan y se agrupan entre sí. Se reagrupan la implicación, la afiliación y la ayuda.

La autorrealización es la percepción de la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas.

Estas características impulsan un grado en que existe diversidad, novedad y variación razonable en las actividades de la clase.

#### **3.2.4.1. Implicación**

La implicación es el grado que muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y como disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias.

Ahora al hablar de la comunidad educativa la implicación educativa de la familia atiende a una gran diversidad; se entiende por implicación educativa de los padres y madres el apoyo que ofrecen los mismos a sus hijos e hijas en el proceso educativo. O la participación de las familias en el proceso y las experiencias educativas de sus hijos e hijas.

La implicación en el hogar incluye interacciones que tienen lugar entre el niño(a) y la familia fuera del ámbito escolar, relacionadas con estrategias, actitudes o comportamientos que facilitan el aprendizaje de los niños y niñas (apoyo con los refuerzos o tareas en casa). Además la implicación escolar se refiere al comportamiento que manifiestan las familias en relación a la educación de sus hijos en la escuela tales como asistir a talleres para padres, conferencias, sesiones de información, establecer relaciones con el profesorado, participación en actividades generales de la escuela o de aula etc.

La diversidad en los modelos teóricos sobre el concepto de implicación educativa de los padres de familia o representantes y las dimensiones que la constituyen ha

derivado en una mayor dificultad para obtener resultados contundentes a través de investigaciones.

#### La vida en el aula

La relación de los agentes de la educación es importante para el mejor desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje. En el aula debemos llenar de seres vivos y de ello se debe aprender diferentes temas del nuestro contexto. Se aprenderá procesos de alimentación, cambio, crecimiento, texturas, colores, formas, número, etc., pero siempre de forma afectiva, vivida, sentida. Lo más fácil de aprender es lo que llega al alma atravesando el cuerpo. Además, hay que comenzar a nombrar nuestros estados emocionales y a hablar de ellos. Es una forma, no sólo de desarrollar el lenguaje, sino, sobre todo, de conocernos mejor. En una pared de nuestra aula, junto a la alfombra, tenemos dibujos de niños y niñas que están tristes, alegres, enfadados y asustado. Muchos días señalamos cómo nos sentimos. Cierta niño(a) viene algo agresivo y pega a un compañero. Necesita una justificación de su conducta y le ayudamos a buscar el sentimiento que ha provocado esta acción. Rápidamente nos cuenta que está enfadado porque ha soñado con un monstruo. Otro día levantamos la mano todos los que estamos alegres. Cuando alguien viene triste a clase señala la palabra de su sentimiento y se reconforta. Es posible estar triste, el estado de ánimo existe, tiene un nombre, luego es normal, es pasajero. Con actividades de este tipo pasamos de ser pura emoción a convertirnos en seres sensibles y pensantes. (Gómez Mayorga, 1999).

#### **3.2.4.2. Afiliación**

Es el nivel de amistad entre el alumnado y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.

La escuela se ve convocada a enseñar a sus alumnos a convivir y que solo podrá hacerlo desde el propio modelo adulto de convivencia que propicien sus profesores. Requiere para su cumplimiento de la gestión ordenada de espacios que lleven a los alumnos a ejercer la reflexión sobre sus propias conductas, de un gran deseo de transformación y de una certera convicción de que convivir es un aprendizaje esencial para poder crecer con equilibrio y vivir en la sociedad sin sometimientos ni anarquías.

Las interacciones en la clase, el centro en el cuál se desarrollan esas interacciones, la seguridad emocional y el rendimiento de los alumnos, tienen una relación. Un medio ambiente afable y activo puede conseguirse dentro de un contexto bien estructurado, que se caracterice por el enfoque sistemático que se da a la enseñanza, por el orden, la flexibilidad y la equidad. Un clima y organización de esta naturaleza, combinados con diferentes métodos de enseñanza, cada uno de los cuales trate de conseguir objetivos particulares; da por resultado un gran rendimiento académico. (Weinstein, 1997).

Cohesión, entendida como la suma de fuerzas y para esto es fundamental la influencia que el grupo ejerce sobre sus miembros, y la variable denominada locomoción grupal que se refiere al movimiento hacia una meta determinada, es decir, la claridad de la meta de un grupo tiene importantes efectos sobre la eficacia de la locomoción grupal. Algunos maestros pueden sentir que su trabajo solo consiste en enseñar, que durante toda la clase se debe transmitir únicamente el contenido del curso y no motivar; pero en la transmisión de las asignaturas cuando los alumnos están desinteresados, no logran sus propósitos. Puede emplearse mucho más tiempo para motivar a los alumnos; y que si están bien motivados aprenden más aprisa que aquellos desmotivados; y el tiempo que se toma para mejorar el clima de motivación de la clase puede considerarse tiempo invertido para futuros dividendos en vez de tiempo perdido sin provecho.

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

Con relación a cómo se desarrollan los grupos, es preciso analizar dos teorías: Según Schmuck (1981), explica cuatro etapas del desarrollo aplicables a las aulas. En la etapa uno, los alumnos buscan seguridad y aceptación. Los alumnos se prueban unos a otros, y prueban al maestro buscando señales de confianza y apoyo. Pues los maestros deben comprender esta necesidad de probar, de buscar seguridad, y deben aceptar a los alumnos como son, para lo cuál frecuentemente se puede ofrecer elogios y ánimos. En la etapa dos, empiezan a tomar forma los patrones de influencia dentro

del grupo. Se desarrolla la comunicación y algunos alumnos toman el liderazgo en situaciones académicas, otros en papeles sociales y se establecen normas. En la etapa tres, cuando se ha logrado la cohesión, el grupo empieza a trabajar conjuntamente hacia sus metas comunes. La etapa cuatro, es un nivel ideal en que el grupo maduro, deja lugar para la expresión y aceptación de diversos estilos de aprendizaje individuales. En esta etapa se expresan abiertamente los sentimientos y el grupo trabaja armoniosamente para resolver problemas y el maestro comparte el liderazgo.

Los alumnos tratan de saber en dónde están y cómo deben relacionarse en el grupo. La etapa dos, es el desarrollo de normas, es la que puede hacer o romper una clase en cuanto a la formación de un grupo. En esta etapa gran parte de la conducta de los alumnos consiste en probar al maestro, los límites y procedimientos. Este es el primer gran paso para convertirse en grupo, ya que se establecen las reglas básicas que serán muy difíciles de cambiar. Estas reglas determinan que clase de grupo será. Ya sea que el maestro quiera conservar firmemente el control o quiera compartir la toma de decisiones con los alumnos. Así se fija el patrón.

La etapa tres, es la de conflicto. Una vez establecidas las reglas y las normas, éstas provocan reacciones en los alumnos. Pues las reglas inevitablemente son desafiadas, y esto ocurre cuando los estudiantes han adquirido confianza en su habilidad para resolver problemas y crear reglas. Los maestros pueden esperar constantes desafíos, pero no pueden renunciar al control o ejercer controles demasiado estrictos simplemente porque se les desafía. Cuando el maestro es capaz de enfrentar y afrontar sin perder la calma puede construir el camino para la oposición de lazos más fuertes y relaciones de trabajo más constructivo.

En la etapa cuatro, se sustituyen los conflictos y las hostilidades de la etapa tres por la aceptación de diferencias de opinión, conforme se aceptan las normas y se construyen la cohesión; los alumnos comienzan a comunicarse bien y a trabajar conjuntamente en tareas de aprendizaje. Los maestros deben ayudar a los alumnos para desarrollar habilidades de liderazgo y aprender a trabajar en cooperación.

La etapa cinco corresponde a la producción. Al fin se ha formado el grupo, en el cuál

suele haber confianza, liderazgo compartido, comunicación abierta y aprendizaje efectivo. Esta etapa es poco común ya que implica un nivel muy alto de participación e involucramiento grupal. Cuando se alcanza esta etapa, se producen tanto logros académicos como interacción efectiva de muy alto nivel.

La etapa seis, trata sobre la demostración de afecto, es difícil de alcanzar, puesto que implica estrechos lazos personales entre maestro y alumno.

La etapa siete de realización explica la flexibilidad y la conducta orientada al ser, como rasgo que distinguen a esta etapa. (Weinstein, 1997).

#### **3.2.4.3. Ayuda**

Es el grado de ayuda, amistad y preocupación del profesor por el alumnado, insertando una comunicación abierta, confianza en ellos e interés por sus ideas.

Las distintas características, condiciones y procesos dibujan una imagen global muy determinada de lo que supone el proceso de enseñanza: posibilitar y enmarcar la participación de los alumnos, adaptarse a ella de manera contingente y al mismo tiempo forzar formas cada vez más elaboradas e independientes de actuación por su parte, todo ello en la medida de lo posible en cada situación, y gracias a una conjunción de recursos y actuaciones muy diversas, tanto en el plano cognoscitivo como en el afectivo y relacional. Tres comentarios finales en relación a esta imagen y lo que supone el intento de ponerla en práctica en el aula van a servirnos para acabar de perfilar su significado.

El primero de ellos es que, como han señalado Coll y Solé (1989), esta imagen lleva a delimitar como ejes de la tarea del profesor tres elementos básicos: la planificación detallada y rigurosa de la enseñanza, la observación y la reflexión constante de y sobre lo que ocurre en el aula, y la actuación diversificada y plástica en función tanto de los objetivos y la planificación diseñada como de la observación y el análisis que se vaya realizando. De acuerdo con esos ejes, el profesor queda definido claramente como un profesional reflexivo que toma decisiones, las pone en práctica, las evalúa y las ajusta de manera progresiva en función de sus conocimientos y su experiencia



profesional, y no como un mero ejecutor de las decisiones de otros o como un aplicador mecánico de fórmulas fijas de actuación.

El segundo comentario supone remarcar que la tarea de ofrecer ayudas ajustadas a los alumnos pasa por los diversos niveles o planos de la práctica educativa. Es decir, que no es algo que dependa únicamente de lo que cada profesor individual pueda hacer en su aula, sino que tiene que ver también con decisiones tomadas a nivel de ciclo, de etapa, de seminario o de claustro con respecto a cuestiones tales como materiales curriculares que usarán los alumnos, libros de texto, agrupamientos de alumnos, distribución y uso de espacios, estructuración de horarios, etc. De acuerdo con la noción amplia de ayuda educativa que hemos delimitado, todos estos elementos pueden y deben ser considerados como soportes y apoyos para el aprendizaje y como instrumentos de la enseñanza, y deben considerarse susceptibles (siempre en el contexto de las posibilidades y la infraestructura real del centro) de la actuación diversificada a que nos referíamos en el comentario anterior.

En tercer lugar, creemos que vale la pena resaltar que una enseñanza realizada de acuerdo con las características y parámetros que hemos apuntado es una enseñanza que puede responder de manera adecuada a la diversidad de los alumnos y que integra esa respuesta en el desarrollo habitual de la tarea docente. Cada uno de los criterios que hemos ido desarrollando pueden considerarse, así como criterios de respuesta a la diversidad de los alumnos, y esta respuesta se entiende, entonces, como algo consustancial a la actuación habitual de los profesores, dirigido al conjunto de los alumnos, y que puede darse desde distintas dimensiones y planos de la vida del aula y del centro escolar.

Por último, somos conscientes de que una caracterización de la enseñanza como la que surge de las páginas anteriores supone, indudablemente, un reto para los que nos dedicamos a la tarea docente, y que su puesta en práctica no está en absoluto exenta de problemas, dificultades y limitaciones impuestas en muchas ocasiones por las propias condiciones de realización de dicha tarea. Por ello, y de acuerdo con los mismos principios que hemos empleado para dibujar esa caracterización, entendemos que ese reto podrá ayudar al aprendizaje y al desarrollo de los centros y las aulas sólo si se afronta partiendo de los conocimientos y experiencia previos de cada profesor y

empleándolos como eje desde el cual plantear cualquier proceso de cambio, y partiendo igualmente de la historia, la situación y las condiciones reales de cada escuela; si se plantea en términos de tareas concretas abordables en cada momento en función de esas condiciones y de los instrumentos de apoyo disponibles; y si se entiende auténticamente como un proceso progresivo, con sus avances, retrocesos, bloqueos y conflictos, y en el que el avance puede ser, en ocasiones, lento y aparentemente poco espectacular, pero no por ello menos decisivo e importante. (Onrubia, 1998).

#### **3.2.4.4. Tareas**

Podemos citar algunos pasos para las tareas que se deben realizar en la clase:

1. Descripción de la tarea
  - a. Nombre de la tarea, profesor que la realiza, curso, etapa.
  - b. Secuenciación de la tarea.
  - c. Objetivos que se desea alcanzar con esta tarea.
  - d. Contexto en el que se desarrolla dicha tarea.
  - e. Temporalización.
  - f. Metodología a utilizar en el desarrollo de la tarea.
  - g. Recursos.
2. Competencias o destrezas básicas  
Competencias o destrezas básicas que se van a trabajar con esta tarea, especificando las subcompetencias o descriptores relacionados con las mismas.
3. Contenidos  
Contenidos del temario de la materia con los que se relaciona la realización de la tarea.
4. Evaluación de la tarea
  - a. Criterios de evaluación de la materia con los que se relaciona la realización de la tarea.
  - b. Instrumentos de evaluación.
  - c. Criterios de calificación/Indicadores de la evaluación. (salesianas, 2011)

### **3.2.4.5. Competitividad**

Conviene tener claro que en la escuela activa no se trabaja para hacer niños y niñas competitivos, sino seres competentes. Estamos persuadidos de que formar niños(as) que ven un rival a vencer en cada compañero puede llegar a hacer personas exitosas, aunque no necesariamente felices y realizadas. Aspiramos a que el niño se esfuerce, trabaje y se prepare para ser superior cada día ante sí mismo, no para rivalizar con sus compañeros convertidos de alguna manera en enemigos a vencer.

Difícilmente podemos no condenar la agresividad y la violencia que en tantas y tan variadas formas nos acosan. Junto con la condena a ello, deberemos tener en cuenta que la violencia y la agresividad son en buena medida el resultante de la educación dramáticamente competitiva, tan proliferada en la sociedad contemporánea. No estamos en contra de la excelencia, del ascenso del hombre hacia dimensiones superiores. La excelencia la contemplamos como el objetivo del ser humano que ha integrado todas sus facultades y aptitudes, lo cual solo conseguirá si no subordina el ser al poseer, el vivir al existir. Pero sí condenamos la formación conductista fundada en la competitividad, el elitismo, el racismo, los dogmas y fanatismos y tantas formas de valores que aplastan la sensibilidad y la inteligencia del niño. Y dejan sólo al descubierto las formas más primarias de su persona.

Con base en ello, la Escuela Activa aspira a coadyuvar a la formación de seres pensantes, críticos, éticos, honestos y solidarios que se identifiquen con las causas superiores de la conciencia y el espíritu. Decimos que coadyuvamos, esto es, ayudamos y nos solidarizamos, con los padres que procuren para sus hijos esta forma de educación. Pues en ningún momento debemos perder de vista que, en principio y finalmente, son los padres y es a ellos a quienes compete la educación de sus hijos.

De allí que le adjudiquemos tanta importancia a que exista una clara y total identificación entre los fundamentos educativos de la escuela y los del hogar. Esta identificación principia con el respeto a las normas. Si las que rigen el hogar y la escuela son afines el niño no sentirá el derecho de violarlas. Más bien él mismo procurará que sean respetadas pues esto le representa seguridad. (Ubero Pascal, 2010).

#### **3.2.4.6. Estabilidad**

Es la percepción de las actividades relativas al cumplimiento de los objetivos, funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia de la misma.

Una causa de los problemas dentro del aula puede ser debida a los alumnos, estas pueden ser:

Problemas de conducta producidos por estrategias para captar la atención.

Problemas de conducta y ausencia de éxitos. Muchos problemas de conducta son consecuencia directa de las emociones negativas con relación a todo el mundo de la enseñanza (fracaso repetido en clase), como no entienden se aburren en clase, automáticamente pasan a otras actividades que puedan ser fuente de interés, como molestar al profesor y a sus camaradas de clase.

Auto concepto, el fracaso constante influye inevitablemente en la opinión de los niños sobre sí mismos. Un auto concepto negativo nos deja con una sensación de inadaptabilidad e incompetencia y una propensión al derrotismo al enfrentarnos a las mismas tareas.

Insuficiencias de adaptación personal y problemas de conducta.

Influencias sociales sobre la conducta. Es el caso de la mala conducta de toda la clase que haya sido desencadenada por actos de alumnos aislados que pronto arrastran a toda el aula o grandes sectores de ella.

Prueba de límites y desarrollo de la independencia. Es el caso de los alumnos que, con carácter experimental y exploratorio, retan al adulto primero para comprobar si el adulto cumple sus advertencias, y segundo para averiguar en qué medida sus amenazas, cumplidas, les causarán un verdadero daño.

Factores de desarrollo cognitivo y problemas de conducta. Es el caso de la problemática que se da cuando en una clase, por ejemplo, hay alumnos que ha alcanzado el periodo de las operaciones formales y otros que no, y el profesor centra su acción formativa en las operaciones abstractas.

Factores afectivos y problemas de conducta. Los problemas afectivos (aquellos asociados con las emociones y la personalidad) pueden influir notablemente en la conducta de la clase.

Extraversión - introversión. Los niños extrovertidos preferirán un entorno que ofrezca múltiples relaciones y actividades sociales, mientras que el introvertido se sentirán incómodos en una atmósfera de trabajo muy rica y activa, esta situación, dentro del aula, puede provocar problemas de conducta.

Otras causas pueden estar debidas al colegio y a los profesores:

Organización del centro. Por ejemplo, falta de reglas claras, desconocidas, no razonables, que no evolucionan en función de las necesidades de los alumnos, etc. Falta de canales claros y efectivos de comunicación entre alumnos y profesores o incluso, entre el propio personal de la escuela. Falta de instalaciones. Los alumnos no reciben una orientación clara en temas que afectan a decisiones académicas o vocacionales.

El sistema de exámenes. Los exámenes producen fracasos tanto como éxitos. El profesor, a veces, "enseña para aprobar" el examen.

Conductas específicas del profesor. Es el caso del profesor que tiene "un componente" de su personalidad que influye negativamente en los alumnos.

Organización de la clase. La disposición física, la forma de impartir la clase y la disposición de los horarios puede dar lugar a problemas de control.

Planificación de la clase. Produce problemas de control cuando la transición de una actividad a otra no se produce con suavidad.

Se trata de hacer un listado de las conductas del niño y de las respuestas del profesor. Se pueden hacer dos listas, una con las actitudes negativas del alumno y las pertinentes respuestas del profesor y otra con las conductas positivas de los alumnos y respuestas del profesor. La finalidad de ésta actividad es buscar semejanzas y diferencias en ambas listas, fundamentalmente en la actuación del docente.

Determinación de los refuerzos y análisis de las reacciones del profesor.

Se trata de observar la posible aparición de diversos refuerzos de la conducta del alumno, tanto la positiva como la negativa. También se debe analizar la influencia del castigo en la conducta del niño. Es posible que hablar severamente al alumno le resulte a éste una recompensa.

Tipos de recompensas en clase:

Recompensas inmateriales. Consisten principalmente en cosas tales como la atención, los elogios y el estímulo del profesor, la atención de los compañeros (sobre todo si es amistosa y de carácter positivo), así como la atención y alabanzas de círculos ajenos al entorno directo del alumno, como tutores de otros cursos, jefes de estudio y toda la escuela en general.

Recompensas materiales. Se componen de buenas notas, buenos informes trimestrales, premios o recompensas, responsabilidades especiales, etc.

La economía de fichas. Este tipo de programas utiliza fichas o puntos que se obtienen por las conductas adecuadas y que se intercambian por premios o refuerzos. Un programa de economía de fichas debe seguir los siguientes pasos: 1. Observar la actuación del niño para determinar la/s conducta/s inadecuada/s a cambiar. 2. Determinar la/s conducta/s que se van a trabajar. 3. Establecer el tipo de "refuerzos secundarios", que tipo de "fichas" se van a utilizar. 4. Determinar el valor de las fichas y de las conductas meta. 5. Establecer conjuntamente, profesor y alumno, una lista de refuerzos positivos y el número de fichas para conseguirlos. 6. Hay que demostrar al niño cómo utilizar las fichas conseguidas con ejemplos y fijar criterios que permitan conseguir pronto el éxito. 7. Las fichas deben ser cambiadas diariamente por los refuerzos establecidos. 8. Debe evaluarse el programa de manera continua, además de evaluarlo cuando pasen unas semanas. 9. La generalización no suele darse de manera espontánea. Por eso, las fichas y refuerzos, deben ser eliminados poco a poco.

Contratos de contingencias: los contratos son acuerdos negociados que se toman entre el profesor y alumnos, padre e hijos, etc. en que ambos se comprometen con su firma. El profesor y el alumno se ponen de acuerdo en las condiciones del contrato,

negociando y especificando qué metas conductuales y académicas se deben conseguir y cuáles serán los premios, refuerzos positivos o recompensas. Debe fijarse un límite de tiempo razonable para revisarlo y renegociarlo y las condiciones del contrato deben ser equilibradas para todos.

Tipos de castigos en clase.

El time-out, tiempo de aislamiento o tiempo de privación: consiste en retirar todo refuerzo social al niño. Se utiliza cuando no hemos detectado los refuerzos positivos que mantienen la conducta negativa, cuando obtiene refuerzos que no podemos controlar en el lugar en que se encuentra o cuando el niño no obedece.

El coste de respuesta: consiste en pagar puntos o privilegios por la mala conducta, que se descuentan del programa de refuerzo. El coste no ha de ser excesivo, para evitar que el niño pierda todos los puntos ganados, y éstos deben ser recuperables, con buena conducta.

La ley de consecuencias naturales. Es la total libertad del alumno para experimentar las consecuencias de sus propias acciones.

El refuerzo negativo. Consiste en la retirada del castigo o de otras consecuencias indeseables si esa medida representa una forma de modificación de conducta. Si eliminamos el castigo o lo aliviamos bastante, reconociendo, por ejemplo, la honradez del niño por haber dicho la verdad, sus mentiras y artimañas tenderán a reducirse.

#### **3.2.4.7. Organización**

En el agrupamiento homogéneo de los alumnos se parte de la base de que es posible formar grupos de alumnos semejantes en torno a uno o varios criterios relacionados con las posibilidades de aprendizaje, que esa homogeneidad se mantendrá constante a lo largo de un cierto tiempo (generalmente, durante un curso o durante un ciclo) y que como consecuencia de tal homogeneidad se podrá obtener un mayor rendimiento escolar, ya que al poder tratar a los alumnos de manera uniforme se evita que el profesor tenga que dispersar su atención sobre cada uno o la mayor parte de los niños de la clase.

Pero ante las dificultades reales para obtener grupos homogéneos de alumnos y, sobre todo, ante la imposibilidad de que se comporten los alumnos de un grupo de forma semejante a la hora de enfrentarse con las tareas escolares, aun cuando éste se conserve homogéneo con respecto al criterio homogeneizador elegido, es por lo que a partir de los años sesenta ha surgido un potente movimiento de aceptación sin reservas del agrupamiento heterogéneo. La heterogeneidad es una realidad que no se puede ignorar y, por tanto, lo que hay que hacer es potenciar estrategias didácticas más individualizadas, flexibilizando al mismo tiempo los grupos en función de las exigencias implícitas que conllevan cada tipo de actividades y cada tipo de objetivos.

De las investigaciones efectuadas para conocer cuál de estos agrupamientos resulta más eficaz para el rendimiento escolar se pueden entresacar las siguientes conclusiones:

En general, el agrupamiento por sí mismo, sea homogéneo o heterogéneo, no afecta de forma apreciable al rendimiento académico de los alumnos. No hay pruebas definitivas de que los alumnos aprendan más, separados en grupos homogéneos por niveles de capacidad discente que agrupados en clases con un amplio rango de variabilidad respecto a la mencionada capacidad.

Hay ciertas pruebas de que cada tipo de agrupamiento afecta de manera diferente al rendimiento de los alumnos de distintos niveles de capacidad discente, especialmente a los grupos de capacidad extrema superior e inferior, aunque no influye sobre el rendimiento medio de la población escolar en su conjunto. En contra de las primitivas conclusiones obtenidas en los primeros estudios, los resultados de los más recientes tienden a poner de manifiesto que el agrupamiento homogéneo influye negativamente en el rendimiento de los alumnos lentos. En cuanto a los alumnos brillantes, hay evidentes contradicciones, pero, en general, parece que las diferencias de rendimiento apreciadas entre las dos formas de agrupamiento no son significativas.

Los efectos negativos evidentes del agrupamiento homogéneo sobre los escolares lentos parecen suficientemente explicados. De una parte, por el hecho de que la ausencia en la clase de alumnos brillantes priva al grupo de una permanente motivación y del aprendizaje derivado de la interacción con compañeros superiores.



De otra, por el "auto cumplimiento de las previsiones o profecías"; es decir, la realización de la idea que los escolares lentos y sus profesores tienen de las posibilidades de aprendizaje en tales grupos. Los alumnos agrupados en las clases homogéneas inferiores, igual que sus profesores, esperan poco de sí mismos y, en consecuencia, obtienen poco. Además existen pruebas de que la calidad de la instrucción ofrecida a los grupos homogéneos lentos tiende a ser inferior a la calidad que se imparte a los grupos medios y brillantes.

Muchas de las diferencias en rendimiento académico entre alumnos agrupados homogéneamente y los agrupados heterogéneamente parecen ser debidas, más que al tipo de agrupamiento en sí mismo, al grado de adaptación y diferenciación de contenidos y métodos de enseñanza. La influencia de las aptitudes, actitudes, intereses y personalidad del profesor en el rendimiento académico de los alumnos se presenta como mucho más consistente y significativa que las distintas formas de agrupamiento.

En cuanto a los efectos del agrupamiento sobre rasgos y características no cognitivas, como autopercepción y auto concepto, sentimiento de seguridad, de inferioridad o superioridad, adaptación personal y social, etc., los estudios no se muestran consistentes excepto, quizás, los ingleses, en que aparece una marcada superioridad del agrupamiento heterogéneo sobre el homogéneo.

Hay ciertas pruebas de una relativamente alta correlación entre las diferencias de los alumnos en las medidas de los rasgos tomados como criterios de agrupamiento (inteligencia y/o instrucción) y las diferencias de clase socioeconómica de los padres. En los grupos homogéneos de capacidad discente superior, la proporción de alumnos de origen socioeconómico alto y medio es mucho mayor que la que correspondería en una distribución normal. De la misma forma, en los grupos homogéneos inferiores la proporción de alumnos con origen socioeconómico bajo es a su vez mucho mayor que la que correspondería en una distribución normal. En otras palabras, el agrupamiento homogéneo aparece como un instrumento útil para mantener las estructuras sociales prevalentes en una determinada comunidad, coadyuvando eficazmente al proceso selectivo. Esto se explica si tenemos en cuenta que el agrupamiento tiende a mantener y a ampliar las diferencias en que se apoya. En consecuencia, el

agrupamiento homogéneo que, al basarse en la capacidad discente de los alumnos lo hace también en su clase socioeconómica, tiende a perpetuar y a ampliar las diferencias en rendimiento académico y en "status social". (Cere, 1993).

#### **3.2.4.8. Claridad**

Consiste en la importancia otorgada al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte del alumnado de las consecuencias de su incumplimiento.

Por ejemplo citaremos el trabajo de los niños y niñas con las TIC.

El objetivo de este trabajo es analizar el impacto de las TIC en la educación escolar a partir de una revisión de los estudios sobre la incorporación de estas tecnologías (ordenadores, dispositivos y redes digitales) a la educación y de sus efectos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. El énfasis recae en el desfase existente entre, por una parte, las elevadas expectativas de cambio y mejora de la educación escolar generada por estas tecnologías, y por otra, los limitados avances conseguidos hasta el momento. Nuestro argumento principal, sin embargo, es que este desfase no debe llevarnos a rebajar las expectativas depositadas en la capacidad de las TIC para transformar la enseñanza y mejorar el aprendizaje. Al contrario: las expectativas están, a nuestro juicio, plenamente justificadas. Lo que sucede es que la capacidad de las TIC de transformación y mejora de la educación debe entenderse más bien como un potencial que puede o no hacerse realidad, y hacerse en mayor o menor medida en función del contexto en el que estas tecnologías son efectivamente utilizadas. Son pues los contextos de uso –y en el marco de estos contextos la finalidad que se persigue con la incorporación de las TIC– los que determinan su capacidad para transformar la enseñanza y mejorar el aprendizaje.

Con el fin de argumentar y desarrollar este planteamiento, hemos organizado el capítulo en cuatro apartados. En el primero se revisan algunas afirmaciones habituales relativas al impacto de las TIC sobre la educación formal y escolar. Son afirmaciones que se sitúan a medio camino entre la descripción de procesos de cambio (supuestos o reales), la manifestación de expectativas y la formulación de predicciones. En el

segundo, tomando como referencia los resultados de algunos estudios recientes de seguimiento y evaluación de la incorporación y el uso de las TIC en la educación primaria y secundaria en diferentes países, se aportan algunos datos que ponen de manifiesto un claro desfase entre expectativas y realidad. En el tercero, apoyándonos en la idea vygotskiana de las TIC como instrumentos psicológicos, se argumenta por qué este desfase no debe llevarnos a rebajar las expectativas puestas en la capacidad de estas tecnologías para transformar la enseñanza y mejorar el aprendizaje. Partiendo de estos argumentos, se propone además un esquema para la identificación y análisis de los usos educativos de las TIC que puede ayudar a valorar y ponderar su potencial transformador. Finalmente, en el cuarto apartado se propone ampliar el foco de análisis situando el tema abordado en el marco de una reflexión más amplia sobre el alcance y la finalidad de la incorporación de estas tecnologías a la educación escolar y su presencia e impacto en el currículo.

#### **3.2.4.9. Control**

Es el grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas establecidas, llevando un registro de las acciones realizadas o infringidas. Por tal motivo en este proceso depende mucho del docente hacer un exhaustivo control de las decisiones tomadas por el grupo. Se puede hacer la evaluación cada trimestre sobre lo planificado y ejecutado, ver las falencias existentes y remediarlas para superarlas, a través de una pequeña convivencia grupal, basta una hora de clases en la que se puede examinar todo lo ocurrido en el trimestre.

#### **3.2.4.10. Innovación**

Es el grado en que el alumnado contribuye a plantear las actividades escolares, así como la diversidad y los cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumnado.

Continuando con el ejemplo de la inserción de las TIC el primer y principal argumento sobre el impacto esperado de la incorporación de las TIC a la educación tiene que ver con el papel de estas tecnologías en la llamada sociedad de la información (SI). Nos estamos refiriendo al argumento según el cual en el nuevo escenario social,

económico, político y cultural de la SI –facilitado, en buena medida, por las TIC y otros desarrollos tecnológicos que han venido produciéndose desde la segunda mitad del siglo XX– el conocimiento se ha convertido en la mercancía más valiosa de todas, y la educación y la formación en las vías para producirla y adquirirla.

En este escenario la educación ya no es vista únicamente como un instrumento para promover el desarrollo, la socialización y la enculturación de las personas, como un instrumento de construcción de la identidad nacional o como un medio de construcción de la ciudadanía. En este escenario la educación adquiere una nueva dimensión: se convierte en el motor fundamental del desarrollo económico y social. Tradicionalmente, la educación ha sido considerada una prioridad de las políticas culturales, de bienestar social y de equidad. En la SI la educación y la formación se convierten además en una prioridad estratégica para las políticas de desarrollo, con todo lo que ello comporta.

Pero lo que nos interesa subrayar ahora es que la centralidad creciente de la educación y la formación en la SI ha estado acompañada de un protagonismo igualmente creciente de las TIC en los procesos educativos y formativos. El objetivo de construir una economía basada en el conocimiento comporta la puesta en relieve del aprendizaje, tanto en el plano individual como social, y en este marco las TIC se presentan como instrumentos poderosos para promover el aprendizaje, tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo. Por una parte, estas tecnologías hacen posible, mediante la supresión de las barreras espaciales y temporales, que más personas puedan acceder a la formación y la educación. Por otra parte, gracias a las tecnologías multimedia e internet, se dispone de nuevos recursos y posibilidades educativas.

Pero, además, la utilización combinada de las tecnologías multimedia e internet hace posible el aprendizaje en prácticamente cualquier escenario (la escuela, la universidad, el hogar, el lugar de trabajo, los espacios de ocio, etc.). Y esta ubicuidad aparentemente sin límites de las TIC (Weiser, 1991), junto con otros factores como la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida o la aparición de nuevas necesidades formativas, está en la base tanto de la aparición de nuevos escenarios educativos como de los profundos procesos de transformación que, a juicio de muchos analistas de la SI, han empezado a experimentar y continuarán experimentando en los próximos

años los espacios educativos tradicionales (ver, por ejemplo, Feito, 2001; Luisoni, Instance y Hutmacher, 2004; Tedesco, 2001).

Centrándonos en el primero de estos aspectos, el de la transformación de los escenarios educativos tradicionales, la incorporación de las TIC a la educación formal y escolar es a menudo justificada, reclamada o promovida, según los casos, con el argumento de su potencial contribución a la mejora del aprendizaje y de la calidad de la enseñanza. Sin embargo, este argumento no ha encontrado hasta ahora un apoyo empírico suficiente. Aunque las razones de este hecho son probablemente muchas y diversas, lo cierto es que resulta extremadamente difícil establecer relaciones causales fiables e interpretables entre la utilización de las TIC y la mejora del aprendizaje de los alumnos en contextos complejos, como son sin duda los de la educación formal y escolar, en los que intervienen simultáneamente otros muchos factores. De este modo, los argumentos en favor de la incorporación de las TIC a la educación formal y escolar devienen en realidad a menudo un axioma que, o bien no se discute, o bien encuentra su justificación última en las facilidades que ofrecen para implementar unas metodologías de enseñanza o unos planteamientos pedagógicos previamente establecidos y definidos en sus lineamientos esenciales. Sucedió así, primero, con los ordenadores, después con las tecnologías multimedia e internet, y ahora con el software social y las herramientas y aplicaciones de la llamada Web 2.0 (ver, por ejemplo, Cobo y Pardo, 2007).

La dificultad de establecer relaciones causales más o menos directas entre la utilización de las TIC y la mejora del aprendizaje ha llevado a algunos autores (ver, por ejemplo, Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1996; Jonassen et al., 2003; Twining, 2002) a desplazar el foco de atención hacia el estudio de cómo la incorporación de las TIC a los procesos formales y escolares de enseñanza y aprendizaje pueden modificar, y modifican de hecho en ocasiones, las prácticas educativas. El razonamiento que subyace a este cambio de perspectiva es que no tiene mucho sentido intentar establecer una relación directa entre la incorporación de las TIC y los procesos y resultados del aprendizaje, ya que esta relación estará siempre modulada por el amplio y complejo abanico de factores que conforman las prácticas educativas. Lo que hay que hacer, se propone, es más bien indagar cómo,

hasta qué punto y bajo qué circunstancias y condiciones las TIC pueden llegar a modificar las prácticas educativas a las que se incorporan.

Las implicaciones de este cambio de perspectiva son claras. Por una parte, el interés se desplaza desde el análisis de las potencialidades de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje hacia el estudio empírico de los usos efectivos que profesores y alumnos hacen de estas tecnologías en el transcurso de las actividades de enseñanza y aprendizaje; y por otra, se vinculan las posibles mejoras del aprendizaje de los alumnos a su participación e implicación en estas actividades, en las que la utilización de las TIC es un aspecto importante, pero solo uno, entre los muchos aspectos relevantes implicados. En síntesis, de acuerdo con este planteamiento no es en las TIC ni en sus características propias y específicas, sino en las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrecen las TIC, donde hay que buscar las claves para comprender y valorar su impacto sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Sobre los usos de las TIC en los centros educativos y en las aulas.

Los estudios realizados hasta el momento sobre la incorporación de las TIC a la educación escolar y los usos que el profesorado y el alumnado hacen de estas tecnologías muestran con claridad que, en general, las expectativas y los discursos que acabamos de comentar están sensiblemente alejados de lo que ocurre en los centros educativos y en las aulas. Por un lado, los estudios comparativos internacionales y regionales (ver, por ejemplo, Balanskat, Blamire y Kefala, 2006; Benavides y Pedró, 2007; Kozma, 2003, 2005; Ramboll Management, 2006) indican que hay enormes diferencias entre países en lo que concierne a la incorporación de las TIC a la educación y a la conexión de los centros educativos a internet. Así, mientras que en algunos países la mayoría o incluso la práctica totalidad de los centros educativos cuentan con un alto nivel de equipamiento y disponen de conexión de banda ancha a internet, en otros –entre los que se encuentran no pocos países iberoamericanos– siguen existiendo carencias enormes en ambos aspectos. Estas diferencias, además, no se dan solo entre países o entre regiones, sino que a menudo se detectan también dentro de una misma región o incluso de un mismo país. La incorporación de las TIC a la educación está pues lejos de presentar un panorama tan

homogéneo como se supone en ocasiones, y sus efectos benéficos sobre la educación y la enseñanza distan de estar tan generalizados como se da a entender algunas veces, entre otras razones porque en la mayoría de los escenarios de educación formal y escolar las posibilidades de acceso y uso de estas tecnologías son todavía limitadas o incluso inexistentes. Las palabras de Benavides y Pedró, extraídas de su reciente trabajo sobre el estado de la cuestión en los países iberoamericanos (op. cit., p. 65), son ilustrativas a este respecto:

Los niveles de uso de las TIC en el entorno escolar son extremadamente bajos, hasta el punto de que no pueden equipararse a los que los propios alumnos desarrollan fuera del entorno escolar, por lo menos en los países de la OCDE, y probablemente en un número creciente de Estados latinoamericanos. Las cifras disponibles arrojan un balance pobre y muy alejado de las expectativas iniciales. Es posible que tanto las ratios de alumnos por ordenador como las condiciones de los equipamientos, como la inevitable obsolescencia de una parte del parque instalado, sean razones de peso, pero probablemente no las únicas.

Pero, por otro lado, y lo que es quizás aún más importante desde la perspectiva de este capítulo, todos los estudios, tanto los de ámbito internacional y regional como los de ámbito nacional (ver, por ejemplo, el –trabajo del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo –2007, con datos sobre la situación en España; el de Sigalés, Mominó y Meneses –2007–, referido a Catalunya; el de Conlon y Simpson –2003–, referido a Escocia; el de Gibson y Oberg –2004–, sobre la situación en Canadá; o aun los de Cuban –1993, 2001, 2003–sobre la situación en Estados Unidos), coinciden en destacar dos hechos que, con mayor o menor intensidad según los casos, aparecen de forma extendida. El primero tiene que ver con el uso más bien restringido que profesores y alumnos hacen habitualmente de las TIC que tienen a su disposición. Y el segundo, con la limitada capacidad que parecen tener estas tecnologías para impulsar y promover procesos de innovación y mejora de las prácticas educativas.

Todo parece indicar, por lo tanto, que el desfase constatado entre expectativas y realidades no puede atribuirse únicamente a problemas de acceso. Ciertamente, el acceso del profesorado y del alumnado a las TIC es una condición necesaria que está

aún lejos de cumplirse en muchos países, muchas escuelas y muchas aulas, por lo que es imprescindible seguir haciendo esfuerzos en este sentido; sin embargo, los estudios revisados indican también que en ningún caso puede considerarse una condición suficiente. Incluso cuando se dispone de un equipamiento y una infraestructura que garantiza el acceso a las TIC, profesores y alumnos hacen a menudo un uso limitado y poco innovador de estas tecnologías. Las siguientes afirmaciones de Cuban, referidas a los Estados Unidos, pero que podrían aplicarse con más o menos matices según los casos a países y centros educativos en los que el acceso del profesorado y del alumnado a las TIC está garantizado en términos generales, no dejan lugar a la ambigüedad:

Los hechos son claros. Tras dos décadas de introducción de los ordenadores personales en la nación, con cada vez más y más escuelas conectadas, y billones de dólares invertidos, algo menos de dos de cada diez profesores utilizan habitualmente (varias veces por semana) los ordenadores en sus aulas. Tres o cuatro son usuarios ocasionales (los utilizan una vez al mes). Y el resto –cuatro o cinco de cada diez– no los utilizan nunca para enseñar. Cuando se analiza el tipo de uso, resulta que estas potentes tecnologías acaban siendo frecuentemente utilizadas como procesadores de textos y como aplicaciones de bajo nivel que refuerzan las prácticas educativas existentes en lugar de transformarlas. Después de tantos aparatos, dinero y promesas, los resultados son escasos. (Cuban, 2003).

Ante esta constatación, los trabajos sobre los usos de las TIC se han ido orientando progresivamente en el transcurso de estos últimos años hacia el estudio de cómo los actores del acto educativo –en especial, el profesorado y el alumnado– se apropian de las TIC y las integran en las actividades de enseñanza y aprendizaje, de las condiciones que hacen posible la puesta en marcha de procesos de innovación con TIC en las aulas y de los factores que inciden sobre el mayor o menor grado de éxito de estos procesos. Así, por ejemplo, en lo que concierne a la frecuencia de uso de las TIC en las aulas, la mayoría de los estudios coinciden en destacar la importancia de factores como el nivel de dominio que los profesores tienen –o se atribuyen– de las TIC, la formación técnica y sobre todo pedagógica que han recibido al respecto y sus ideas y concepciones previas sobre la utilidad educativa de estas tecnologías.



Sería sin embargo un error –a nuestro juicio– concluir, a partir de aquí, una especie de determinismo pedagógico o didáctico en el sentido de que el potencial de las TIC para transformar, innovar y mejorar las prácticas educativas depende directamente del enfoque o planteamiento pedagógico en el que se inserta su utilización. Las relaciones entre tecnología, por un lado, y pedagogía y didáctica, por otro, son mucho más complejas de lo que hemos supuesto tradicionalmente y se compadecen mal tanto con el reduccionismo tecnológico como con el pedagógico.

Ciertamente, los resultados de los estudios indican que ni la incorporación ni el uso en sí de las TIC comportan de forma automática la transformación, innovación y mejora de las prácticas educativas; no obstante, las TIC, y en especial algunas aplicaciones y conjuntos de aplicaciones TIC, tienen una serie de características específicas que abren nuevos horizontes y posibilidades a los procesos de enseñanza y aprendizaje y son susceptibles de generar, cuando se explotan adecuadamente, es decir, cuando se utilizan en determinados contextos de uso, dinámicas de innovación y mejora imposibles o muy difíciles de conseguir en su ausencia.

Conviene pues que nos detengamos brevemente en estas características específicas de las TIC que justifican, a nuestro juicio, que sigamos manteniendo unas expectativas elevadas sobre su potencial para la enseñanza y el aprendizaje. A ello, y a presentar y comentar un esquema conceptual susceptible de ayudarnos a analizar y comprender mejor los contextos y los tipos de usos de las TIC y su mayor o menor impacto sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar, dedicaremos el siguiente apartado.

#### **3.2.4.11. Cooperación**

Este elemento se refiere al punto en que el clima estimula la planificación y la eficacia en el trabajo. Planificar consiste en alejarse lo más posible de toda improvisación, organizando en la medida de lo posible el proceso de enseñanza-aprendizaje: La planificación es pensar en el futuro y planificar, pensar hacia delante. Si queremos estar frente a metodologías activas, si queremos desarrollar la creatividad y permitir la expresión de ideas, si queremos experiencias de trabajo en grupo, si queremos educar en y para el trabajo, debemos entender el aula de clase como ese espacio donde el alumno forma su responsabilidad y comparte sentimientos de solidaridad y

cooperación, un lugar donde desarrolla sus conocimientos, un lugar donde se comparte experiencias, un lugar donde se abre el espacio para el trabajo, un lugar que se convierte en un verdadero laboratorio o taller, un lugar que trasciende de un espacio físico a un espacio de vida donde la actividad comunitaria es el eje de este hábitat escolar.

Se considera que una propuesta centrada en la investigación requiere de un ambiente físico y relacional que invite a la participación, a la autogestión, al trabajo, al trabajo en equipo y a la cooperación, todo el sistema escolar debe estar estructurado para que dichas características surjan de manera natural. Por lo anterior debe disponerse de un espacio físico (aula) que provoque a todo esto, con un mobiliario que permita la movilización, (el tener pupitres anclados al suelo, con sillas atadas generan una coacción a la acción física e intelectual).

Las mesas colectivas favorecen el intercambio de puntos de vista y los puestos individuales deben estar ubicados de tal forma que permitan la interacción grupal, la formulación de acuerdos y el logro de conciliaciones. No deben existir tarimas propias de clases magistrales, transmisionistas o de quienes se creen dueños del conocimiento. El maestro debe permitir y permitirse en su ubicación en el aula como un orientador o facilitador del aprendizaje dando lugar a esa posibilidad de ir a cada grupo y a cada individuo. Las filas no son la forma de mantener el orden y disciplina del aula (eso solo demuestra la incapacidad del maestro en saber organizar).

El aula no debe convertirse en un espacio de discriminación, ni de malos o buenos, ni indisciplinados, ni desorganizados, ni incumplidos, ni perezosos, no es correcto ni ético. El aula de clase debe por sí, invitar a las ideas, a preguntar, debe ser, tener y poseer un ambiente intelectual donde cada pared se “vista de proyectos”, como aspecto generador de hipótesis, estrategias de acción y conclusiones acerca del tema de estudio. El aula de clase debe de ir mas allá de las paredes, debe ser un lugar para el trabajo entendido como esa capacidad de apoderarse y transformar el entorno.

### **3.3. Prácticas pedagógicas, tipos y clima del aula**

La escala de (Moos & Trickett, 1984) parte de un supuesto: la medida del clima de aula es indicativa del entorno de aprendizaje, y el propio clima tiene un efecto sobre la conducta. Ellos nos presentan algunos tipos de climas de aula. En la adaptación española, se encontraron las siguientes tendencias:

- ✓ Aulas orientadas a la relación estructurada.
- ✓ Aulas orientadas a la competitividad desmesurada.
- ✓ Aulas orientadas a la organización y estabilidad.
- ✓ Aulas orientadas a la innovación.
- ✓ Aulas orientadas a la cooperación.

El conflicto es utilizado en todas ellas, cada una a su manera, para conseguir generar un consenso de grupo; amplio en aquellas entidades en las que son varios los grupos de garantía social que comparten una misma estructura física. Se concede a los estudiantes un protagonismo en la resolución de los conflictos donde el mecanismo empleado consigue elevar el grado de implicación del resto para con el grupo y el programa, asentando las normas compartidas y propiciando una experiencia de grupo que resulta satisfactoria por ser integradora.

Los alumnos confieren autoridad a aquellos docentes que se toman la molestia de hablar con ellos, incluso si es para sancionarles por una mala conducta. Cuando los profesores acuden a una persona ajena, en busca de ayuda, pierden el respeto que sí tiene la figura de autoridad (Gimeno, 2003).

#### **3.3.1. Aulas orientadas a la relación estructurada**

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

Estas aulas tienen como principales características la cohesión de los integrantes de la comunidad educativa afianzada por lazos de amistad, respeto, cariño o confianza basados fundamentalmente en normas a seguir en la institución; estas son planteadas,

analizadas por los estudiantes y docentes. Se comparte la responsabilidad por los logros educativos de los estudiantes comprometiendo a cada uno de los integrantes en forma estructurada. (Torres Coronel, 2010).

Uno de los conceptos actuales de aula es el referido a aquel espacio donde se construye una pluralidad de saberes con sentido y significado cultural. Por consiguiente, lleva dentro un proceso investigativo de construcción.

Ante la preocupación por la calidad de la educación, se hace urgente la necesidad de generar conciencia en todos sus responsables, de otorgarle importancia a los estudios investigativos que den cuenta de la compleja realidad educativa y de ese modo poder actuar de acuerdo con las necesidades nacionales, regionales, locales, institucionales y personales.

Las políticas educativas se concretan en la evidente necesidad de la investigación educativa. En consecuencia, el nuevo educador debe estar dotado de las capacidades éticas, pedagógicas y científicas que le permitan desempeñarse con profesionalismo frente a los problemas y exigencias del medio educativo.

Diversas contribuciones de las teorías sociales, culturales, pedagógicas, psicológicas, económicas caracterizan el aula como reflejo de aquello que la sociedad exige que se enseñe. Los investigadores han encontrado laboratorios de observación en el aula por cuanto todos los espacios formales e informales se convierten en espacios sociales de participación e interacción en ese vasto universo escolar. El aula de clase es un contexto natural de investigación porque lo que ocurre en su interior adquiere un sentido propio y profundo para maestros, estudiantes y sociedad.

La calidad de la educación se puede mejorar incrementando la formación y actualización del magisterio, pero estas estrategias por sí solas serán fórmulas de solución parcial si no se acompañan de estudios que profundicen en los problemas propios del proceso de enseñanza-aprendizaje. Surge así la importancia de construir un concepto de aula más allá de los espacios físico-temporales, donde se supere la idea instrumentalista y mecanicista de la enseñanza y del aprendizaje para dar cabida a la construcción y reconstrucción de saberes. De la misma manera, compete a los

actores reflexionar acerca del sentido de su propia práctica en los escenarios del aula y de la escuela.

La existencia de factores diversos dentro de los salones de clase, tales como las variadas formas de lenguaje, las actitudes, las expectativas, la formación profesional de los maestros, las historias académicas, las experiencias pedagógicas, las metodologías de enseñanza, los contenidos temáticos, los diagnósticos y planes institucionales, indican la imposibilidad de contar con un método único y exclusivo de aproximación al conocimiento del aula. Se hace necesario el uso de diferentes enfoques, metodologías, técnicas e instrumentos para producir conocimiento en el complejo mundo social del aula.

La revisión bibliográfica sobre investigación educativa presenta diversos enfoques, teorías y métodos denominados cualitativos y cuantitativos. Briones (1990: 24-77), ofrece una serie de técnicas orientadas a formular problemas de investigación en relación con el aula y con la escuela. Algunas de las técnicas pueden ser aplicadas por el profesor en su propia clase mientras que otras pueden ser aplicadas a clases de otros profesores. En cuanto a las cuantitativas están: técnicas para la observación estructurada de interacción profesor-alumno, técnicas sociométricas, técnicas para la medición de actitudes y técnicas para medir la eficiencia de la escuela. En cuanto a las técnicas cualitativas de investigación en el aula están: observación no estructurada, observación etnográfica, observación participante, entrevista abierta, testimonio focalizado e historias de vida. Las técnicas cualitativas, especialmente la observación, ofrecen vías alternas para el análisis del aula por parte del profesor.

Los enfoques cualitativos han tomado fuerza en los últimos años (década de los sesenta en Inglaterra y de los setenta en Estados Unidos de Norteamérica y Alemania) a partir de la etnografía, observación participante, estudio de casos, interacción simbólica, fenomenología, constructivismo interpretativo, entrevista antropológica, análisis del discurso, teoría crítica e investigación-acción con sus variantes: investigación-acción diagnóstica, investigación-acción participativa, investigación-acción empírica e investigación-acción experimental. Todos ellos conservan diferencias pero igualmente semejanzas y aproximaciones.

El enfoque interpretativo contribuye significativamente a la investigación en el aula por tres razones fundamentales: a) la naturaleza de las aulas como espacio social y cultural organizado intencionalmente para el aprendizaje; b) la búsqueda de sentidos visibles e invisibles en las relaciones profesor-alumno; c) la interpretación y construcción de saberes desde el punto de vista de los participantes.

Queda sustentada la necesidad y el interés de tomar seriamente el salón de clases como objeto de estudio para generar una dinámica de discusión abierta entre investigadores y maestros desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas.

### **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.

Cuando el aula no es considerada como una comunidad de convivencia y de aprendizaje. De acuerdo con lo anterior, podemos afirmar que las personas diferentes no necesitan una educación reparadora de nada, porque no son un desperfecto de la naturaleza, sino que necesitan una educación de calidad. Y esta educación de calidad se debe llevar a cabo en compañía de los demás niños y niñas, porque lo que está en juego no es el aprendizaje de las personas diferentes, sino algo mucho más importante: el propio aprendizaje como fenómeno biológico y social y éste, sabemos que es una actividad compartida con otros, y el aprendizaje compartido produce una inteligencia compartida.

La enseñanza yo la considero como esa actividad solidaria que 'hace aprender a otros, aprendiendo uno mismo' y este es el compromiso de la escuela pública: el aprender unos de otros a construir modelos de convivencia y aprendizaje. Si no se abre este espacio de convivencia difícilmente aparecerá el aprendizaje y la participación.

Entiendo el aula como comunidad de convivencia y aprendizaje cuando se produce un intercambio de significados y comportamientos, de recuerdos y experiencias, de sentimientos y emociones, configurándose un espacio cultural y una organización con

pretensiones comunes y con el deseo de entenderse y respetarse. Y eso sólo es posible si las niñas y los niños tienen la oportunidad de intercambiar sus experiencias (diálogo) personales, de intercambiar puntos de vista diferentes, realizando actividades de manera cooperativa y solidaria y estableciendo unas normas de convivencia democrática entre todas y todos (buscando el entendimiento) y donde, previamente, tiene que haberse producido una situación de interés y significación para hacer aquello que desean hacer (motivación intrínseca). Cuando el profesorado toma conciencia de la importancia de estas interacciones y logra que esta conciencia sea accesible a otros como ayuda para lograr conocimiento y estrategias para resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana, se puede asegurar que en esa clase se está desarrollando una convivencia democrática más allá de la cultura específica que se esté proporcionando.

Así que la educación de cada niña y de cada niño está mediatizada por la cultura del profesorado y de sus propios compañeros. Sólo en las escuelas democráticas se insiste en la necesidad de construir comunidades de convivencia y aprendizaje, donde la cooperación es mucho más que la mera colaboración.

### **3.3.3. Aulas orientadas a la organización y estabilidad**

El énfasis está en la organización y en la claridad de las reglas, hay menos control y mayor énfasis en la competitividad. Siguen reglas aunque no se fomenta principalmente la participación ni la innovación la estabilidad en las relaciones entre los estudiantes son positivas.

En relación a las agrupaciones homogéneas por nivel, hace décadas que las investigaciones internacionales en ciencias sociales y de la educación han demostrado que el tracking (separación de estudiantes por habilidad en diferentes centros) y el streaming (separación de estudiantes por habilidad en el mismo centro educativo) genera y reproduce desigualdades. Toda esta investigación científica señala que las diferencias en los resultados entre estudiantes se vuelven mayores en los sistemas educativos que implementan el tracking desde una edad temprana.

Por su parte, el streaming aumenta las diferencias entre estudiantes con diferentes niveles de rendimiento, disminuyendo las oportunidades y resultados de aprendizaje de estudiantes de grupos vulnerables y empeorando las relaciones entre diferentes grupos. Asimismo, estas actuaciones segregadoras requieren más recursos humanos para cada grupo de nivel.

#### **3.3.4. Aulas orientadas a la innovación**

Lo fundamental en estas aulas son los aspectos innovadores, la orientación a la tarea es escasa, como también se presta poca atención a las metas y procedimientos. El control del profesor es insignificante.

El área de aulas innovadoras nace con la voluntad de investigar y experimentar con nuevas metodologías para aulas presenciales y virtuales buscando un nuevo modelo pedagógico basado en la creación colectiva del conocimiento y en cómo utilizar los beneficios de la tecnología para mejorar la experiencia del aprendizaje. Esta área está estrechamente vinculada con el Observatorio de innovación tecnológica y educativa.

Los objetivos principales son:

Diseñar cursos o proyectos dirigidos a alumnos y docentes para dar apoyo a su aprendizaje en horario escolar y extraescolar con nuevas metodologías colaborativas, como por ejemplo: Educación ambiental: proyectos colaborativos utilizando metodologías y herramientas de la Web 2.0 con Josu Garro, Plan Lector Online o aulas hospitalarias y atención.

La inserción de las TIC en la formación de docentes debe afrontar una serie de obstáculos reconocidos en la literatura como barreras para integrar las TIC en educación. Estas barreras se dan en diferentes niveles de la formación docente, son de diversa naturaleza e implican a varios actores. Tener conciencia de estas barreras ayuda a la institución y a los formadores de docente a generar las condiciones que permitan soslayar la problemática que la barrera conlleva.

Al fomentar la adopción de estándares TIC en la formación inicial docente (FID), las instituciones formadoras deben desarrollar un trabajo con sus unidades académicas



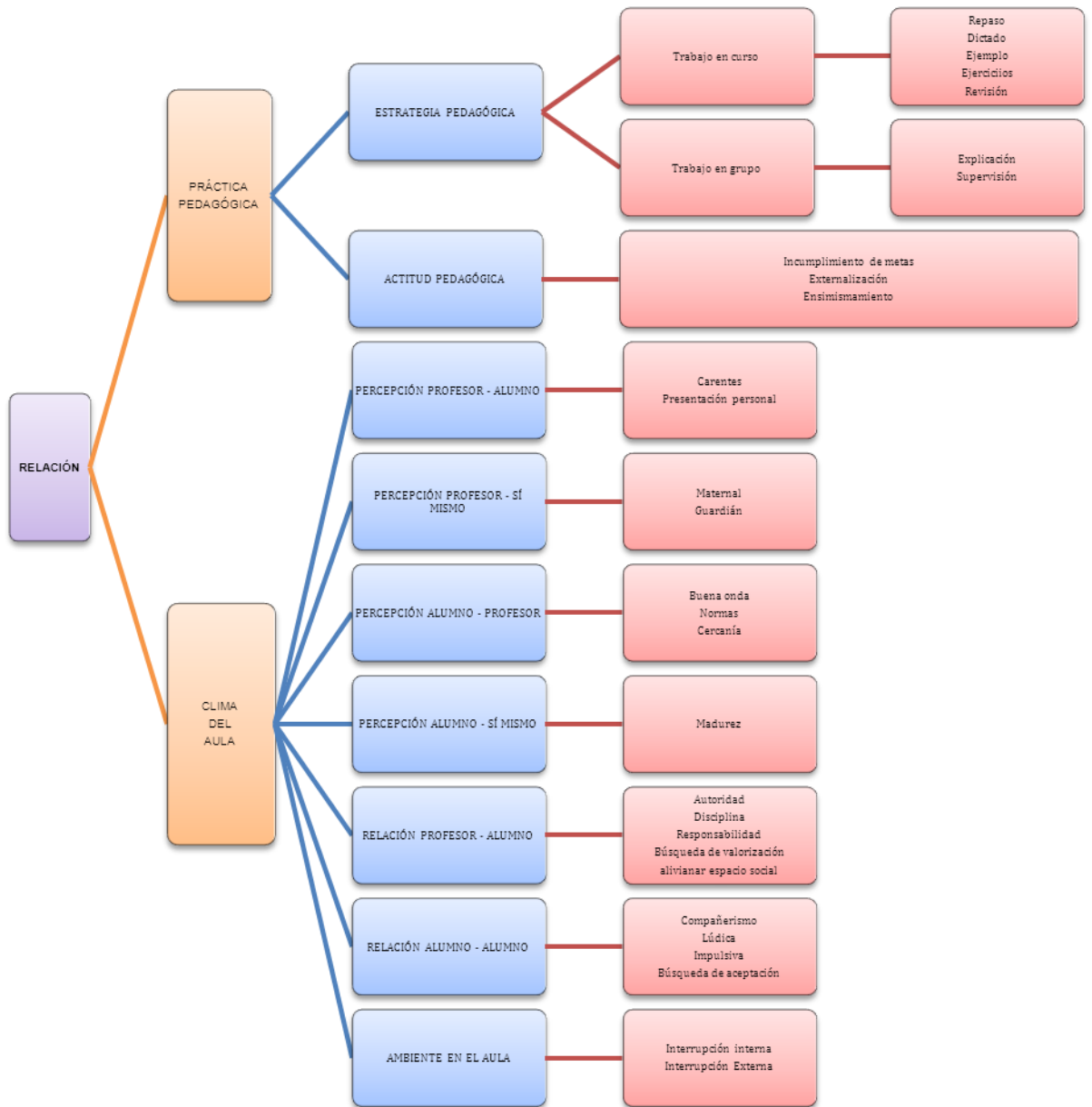
para generar planes que permitan insertar las TIC en sus programas formativos. Para lo cual resulta recomendable conocer: las barreras, las oportunidades y elementos de diseño que les permitan insertar las TIC en FID. Se presenta el trabajo realizado con distintas unidades académicas de instituciones de adecuación superior (IES) chilenas tendiente a evaluar las barreras, oportunidades y elementos para el diseño a considerar en la adopción e implementación de los estándares TIC para la FID.

### **3.3.5. Aulas orientadas a la cooperación**

Hay mucho control y motivación a que los alumnos y profesores cooperen en trabajo que desarrollan. Los climas de aula, que permiten la participación de integrantes de la comunidad educativa en la vida cotidiana, 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 de los conocimientos y su labor consiste en transmitirlos a los alumnos, son poco adecuados para crear un clima de participación en el aula. Para que se dé un clima de participación y comunicación en el aula, es necesario mantener altos niveles de comunicación bidireccional y de interacción entre profesores y alumnos, y entre los propios alumnos. Son precisamente los valores que sirven de referencia a esta comunicación e interacción los que nos indican el nivel de convivencia alcanzado y la calidad de la misma.

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

GRÁFICO # 5



Fuente: Elaboración personal, a partir de: (Acosta, 2003)  
 AUTOR: (Acosta, 2003)

### **3.3.7. Prácticas didáctico – pedagógicas que mejoran la convivencia y el clima social del aula**

La sociedad en la que estamos viviendo se muestra cada vez más inquieta con el problema de la violencia presente en todos los niveles; tantos internacionales, nacionales, institucionales: familiar y escolar. Basta ver cómo cada día se escribe y publica más, sobre violencia, conflicto, indisciplina, descontrol, incluyendo el ámbito escolar. La sociedad tiene impregnada de violencia cultural, que es definida como los aspectos de la cultura, basada en indicadores sociales como la religión, la ideología, las ciencias empíricas, las ciencias formales y sociales que pueden ser utilizados para justificar o legitimar la violencia, la guerra.

Durante mucho tiempo, los profesores e investigadores educativos se han preocupado por las deficientes calificaciones de los educandos, fracaso escolar, pero ahora se ha comenzado a darse cuenta de que existe una carencia mucho más apremiante como es el analfabetismo emocional y social. Uno de los movimientos paralelos a este modelo educativo propone las bases teóricas y prácticas para cambiar la situación social propugnando la creación de lo que se ha denominado, a propuesta de la UNESCO, una cultura de paz.

La transición de una cultura de guerra a una cultura de paz quiere decir cambios de las sociedades en las que el poder es garante de la seguridad a una sociedad que respalda pautas de comportamiento que tratan los acuerdos, ideologías y conflictos sin el recurso de la violencia. Esto significa una cultura de democracia que alienta y promueve la participación ciudadana, que reemplaza una autoridad jerárquica dominadas por hombres por una igualdad entre hombres y mujeres en todos los niveles y define al poder como cooperación. Construye la paz en las mentes de los hombres y mujeres realizando a las personas en redes globales de intereses compartidos y comunidades locales con la comunidad.

Para crear una cultura de paz una tarea esencial es reorientar el aprendizaje y los procesos de socialización que sostienen la infraestructura psicológica de la violencia. La cultura de paz cultiva la cooperación y la interdependencia: valores de igualdad, diversidad, justicia social y salud económica. También cultiva normas, creencias y

actitudes que apoyen la resolución de conflictos no violenta y la reconciliación. Aporta procesos de compromiso activos y realización espiritual que conduzcan a un cambio social positivo.

Para llevar a cabo este modelo educativo no debemos olvidar que la escuela tiene, además del aprendizaje académico, la obligación de enseñar a los educandos a vivir juntos y a resolver conflictos de sus vidas. Los alumnos aprenden a expresar sus sentimientos, especialmente el enfado, la ira y la frustración, encausándolos de forma no agresiva ni destructiva.

Aprenden a auto controlarse y las habilidades de responder creativamente a los conflictos en el contexto de una aula humanitaria y de apoyo. No se trata sólo de evitar que surjan conflictos sino de modo especial de dar soluciones a éstos sin acudir a la violencia. No hay duda que se presentan en las aulas y centros escolares conflictos culturales, ideológicos, raciales, sentimentales; sin embargo, lo que interesa es que los educandos aprendan a dar soluciones pacíficas en lugar de acudir a la agresividad, agresión física, armas, maltratos. De esta forma estamos enseñando a los chicos a vivir en paz y estamos sentando algunas bases de la Cultura de Paz.

Cuando se habla de técnicas y estrategias de resolución de conflictos y se diferencia entre las preventivas que tratan de evitar que se presenten conflictos y las de resolución que tratan de resolver el problema. El docente ha de enseñar que los alumnos aprendan a solventar cada día los conflictos del aula.

Esto obliga a que tanto profesores como educandos focalicen su atención en convertir las tensiones y conflictos y los problemas cotidianos en el tema de trabajo de cada día. Esta nueva propuesta escolar de alfabetización emocional no considera que la vida emocional y social constituya una intrusión irrelevante en la vida del niño que, en el caso de dificultar la vida escolar, haya que relegar a la visita disciplinaria, al despacho del director o a la consulta del psicólogo escolar, sino que centra precisamente su atención en las facetas, más apremiantes, en realidad, de la vida cotidiana del alumno. De este modo, el aprendizaje emocional va calando lentamente en la vida del discente y va fortaleciendo y consolidando determinados hábitos para aplicarlos en los momentos difíciles y frustrantes de la vida sin acudir a la violencia. (Correa, 2002).

Es bueno hacer hincapié en la artificialidad que supone separar las medidas educativas de las convivenciales. Ambas forman parte de lo mismo. La adecuación de la escuela a las necesidades y diversidad del alumnado. Esto parece claro, igual que también parece evidente que la mejora de la convivencia entendida como algo que afecta profundamente a las relaciones interpersonales en toda la comunidad educativa no es un asunto de "recetas", discursos "mágicos" o campañas institucionales. La experiencia demuestra que el aumento de "partes" de clase o la repetición de una sanción a un alumno o grupo de ellos raramente trae consecuencias positivas dignas de tener en cuenta en el medio y largo plazo. (Rodríguez, R. et al, 2001).

La resolución de problemas de convivencia se debe establecer a partir de las características de cada institución educativa.

- El perfil del alumnado: origen sociocultural, entorno en el que residen, porcentaje de población de etnias minoritarias, grado de integración en el centro educativo...
- El perfil del profesorado: edad media, existencia o no de grupos de reflexión, nivel de formación pedagógica, preferencia hacia las metodologías activas o magistrales...
- El equipo directivo: su relación con los colectivos reseñados anteriormente, su dedicación, su talante, su nivel de aceptación por parte del profesorado, su capacidad de liderazgo pedagógico. (Fernández, I. 1999).
- Los recursos humanos de que dispone la unidad educativa.
- La estabilidad de las plantillas
- Los recursos educativos: espacios, aulas, bibliotecas, nuevas tecnologías.
- El grado de implicación de las familias en la educación de sus hijos/as.
- La existencia o no de grupos violentos organizados.
- El grado de violencia ejercida entre iguales y su tratamiento por la comunidad educativa.

Estos son sólo algunos ejemplos de variables a tener en cuenta para analizar las condiciones en que se desenvuelve un centro educativo. Su conocimiento resulta imprescindible como paso previo al diseño de un Plan de trabajo siquiera a corto plazo.

Y llegado este punto ¿quién determina estas características en cada Centro? ¿Acaso sería válida la realización de una "auditoria educativa" o de una diagnosis externa de la situación?

El trabajo colaborativo y horizontal

Es de vital importancia que el profesorado participe, opine, manifieste lo que piensa y lo que siente con desenvoltura para hacerse cómplice, con los demás, de la necesidad de involucrarse en un trabajo a todas luces colectivo y horizontal; es cierto que la inercia y la comodidad pueden hacernos optar en un primer momento por el traslado a expertos de la clarificación de nuestro ámbito de trabajo, pero finalmente esos resultados no serán asumidos como nuestros ni llegaremos a un grado mayor de implicación que la simple observación interesada en una problemática en la que no se sienten implicados y caracterizados. Por tanto:

- El diagnóstico y la posterior intervención educativa debería tener lugar desde el grupo de trabajo constituido a tal fin, con la participación activa de alumnado y familias. No está de más decir llegado este punto que es evidente que el trabajo que se pretende que realice el profesorado no puede ser, una vez más, producto de su libre determinación de que las cosas funcionen, o del proverbial voluntarismo o vocación del profesorado. Las administraciones educativas deben implicarse en la gestión de los recursos y necesidades que esta importante decisión generan, facilitando: la acción coordinada de la red de formación, la liberación horaria necesaria, la dedicación especial de un coordinador de la acción, los medios económicos necesarios para la contratación puntual de ponentes o asesores externos.
- La participación de asesores externos, asesores de formación, ponentes... no sólo no es excluible sino deseable, siempre y cuando se reconozca el papel orientador de los mismos y no el director ni determinante.
- La duración de la intervención educativa es larga, algunos cambios de las condiciones que favorecen la convivencia son lentos, y a veces difíciles y la necesidad de formación y debate es muy amplia. las mejoras duraderas se asientan sobre mutaciones profundas de determinadas formas de ver la realidad educativa y de la aplicación de nuevas técnicas de trabajo con el alumnado y las familias. Hay muchas formas y maneras de trabajar en mejora de la convivencia.

Todas son útiles si se aplican de la forma adecuada y en el momento adecuado. Lo que no podemos pretender es limitarnos a las que tenemos más cerca o, por el contrario, aplicarlas todas de golpe.

- El grupo de trabajo de la institución educativa debe, tras conocer las características que le son propias, decidir qué actuaciones van a marcar el comienzo de la intervención, cuáles vendrán después y por qué. Eso implica el diseño consensuado de un plan de trabajo temporalizado con ejes claros y líneas de actuación preferentes.
- La experiencia demuestra que es deseable, casi imprescindible, la implicación activa del equipo directivo en las labores que se estén realizando. Asimismo el departamento de orientación puede jugar un papel muy importante.

En la práctica las experiencias que no cumplen con lo anterior se desvanecen tarde o temprano. Sería muy interesante analizar detenidamente las causas. (Casado, 2008).

## **4. METODOLOGÍA**

### **4.1. Contexto**

Este es el proyecto de investigación sobre los tipos de aula y ambiente social en el proceso de aprendizaje en cuarto, séptimo y décimo año de educación básica fue realizado en la Unidad Educativa La Salle, institución que pertenece a los Hermanos Cristianos de La Salle, está ubicada en la Parroquia rural de Conocoto, del Cantón Quito en la Provincia de Pichincha, la cual desarrolla su misión de formar a los jóvenes en la educación integral, a través de un proceso liderado por el rector y su equipo docente.

En esta institución existen niños y jóvenes de estratos sociales medios y altos. La gran mayoría de ellos tienen a sus padres que trabajan en empresas e instituciones particulares y del Estado. Esta institución trabaja en una acción de empoderamiento que facilite la selección de recursos y toma las decisiones sobre problemáticas que afectan el fortalecimiento del proceso de enseñanza – aprendizaje de la institución.

El sostenimiento de la institución se da gracias al aporte que cada padre de familia hace mensualmente, siendo una cantidad alta, en relación a otras instituciones del mismo nivel de educación. Los padres de familia tienen presente que ellos son parte fundamental de la institución, por tal motivo funciona la asociación de Padres de Familia, quienes se encargan de velar por la adecuada y correcta formación de sus hijos.

Como misión y visión la institución tiene presente:

- Formar personas con valores religiosos, éticos, cívicos y morales.
- Hombres y mujeres dueños de sí mismos, libres y responsables.
- Bachilleres creativos de alta calidad, de espíritu crítico y solidario.
- La formación integral les permitirá enfrentar con éxito los retos del nuevo milenio.



Estas manifestaciones representan esfuerzos por incorporar la institución en la mejora de la calidad de vida. Y vienen trabajando en este proyecto ya más de 50 años y continúan su propósito con el siguiente lema: “Calidad y calidez en el buen vivir: reconstruyendo, recogiendo y plantando”.

#### 4.2. Diseño de investigación

La investigación que se ha desarrollado para explicar y caracterizar los tipos de aula y ambiente social en el proceso de aprendizaje en la Unidad Educativa La Salle de Conocoto es de tipo transversal no experimental.

Es de tipo transversal porque la investigación estuvo centrada en analizar cuál es el nivel o estado de una o diversas variables en un momento dado o bien cuál es la relación entre un conjunto de variables, así estuvieron los tres niveles de educación básica como variables.

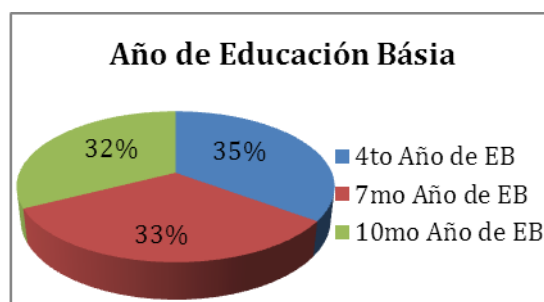
La investigación no experimental es cualquier investigación en la que no se manipulan las variables ni se asignan sujetos de manera aleatoria a las condiciones. Más bien, se efectúan varias observaciones de los sujetos que podrían caer de manera natural en esas condiciones. (Hernández 1998).

#### 4.3. Participantes de la investigación

**TABLA # 1**

AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA		
Opción	Frecuencia	%
4to Año de EB	40	35,09
7mo Año de EB	37	32,46
10mo Año de EB	37	32,46
TOTAL	114	100,00

**GRÁFICO # 6**



**Fuente:** Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación de los cuestionarios de la UTPL.

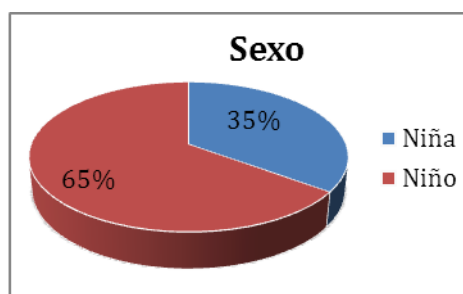
**AUTOR:** Poslígua Bran Wilson José.

La población investigada consta de 3 docentes, 40 estudiantes de 4to, 37 de 7mo y 37 de 10mo año de educación básica, quienes hicieron posible desenvolver este proyecto con el anhelo de alcanzar una mejora en la calidad educativa. Siendo que en 4to estuvieron presentes todos los niños y niñas de la lista, tal como observamos en el gráfico No. 6, mientras que en los otros niveles faltaron ese día a clases miembros de la lista, pero en promedio cada curso tienen 40 estudiantes.

**TABLA # 2**

Opción	P 1.3	
	Frecuencia	%
Niña	40	35,09
Niño	74	64,91
TOTAL	114	100,00

**GRÁFICO # 7**



**Fuente:** Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación de los cuestionarios de la UTPL.

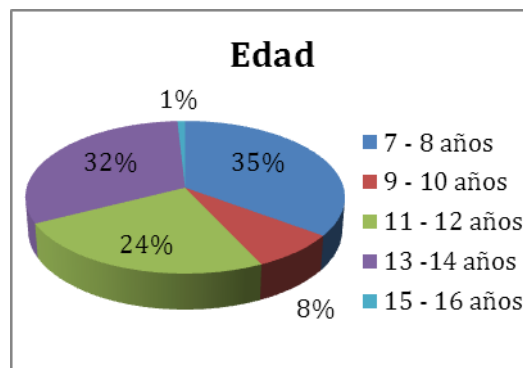
**AUTOR:** Posligua Bran Wilson José.

Como se observa en la tabla # 2 y el gráfico # 7 del total de los encuestados, la mayoría son de sexo masculino, esto seguramente se deba a que los padres de familia prefieren poner a sus hijos en esta institución educativa antes que a sus hijas o como a veces se ha escuchado, los varones en colegios de curitas y las mujeres en colegios de monjitas.

**TABLA # 3**

Opción	Frecuencia	%
7 - 8 años	40	35,09
9 - 10 años	9	7,89
11 - 12 años	28	24,56
13 -14 años	36	31,58
15 - 16 años	1	0,88
TOTAL	114	100

**GRÁFICO # 8**



**Fuente:** Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación de los cuestionarios de la UTPL.

**AUTOR:** Poslígua Bran Wilson José.

La edad de los chicos encuestados varía, ya que fueron tres niveles que se escogieron para el trabajo, pero la mayoría está en el parámetro entre 7-8 años y 13-14 años, como se observa en la tabla # 3 y en el gráfico # 8.

## 4.4. MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

### 4.4.1. Métodos

De entre los aspectos metodológicos que se ha empleado está el método de observación y el descriptivo, haciendo un proceso por el cual se perciben deliberadamente ciertos rasgos existentes en el objeto de conocimiento, es decir los chicos. Y descriptivo porque consistió en la exposición y análisis de temas específicos sobre los tipos de aula y ambiente social. Otro método empleado ha sido el analítico sintético ya que con los resultados de las encuestas se ha podido establecer una comparación entre grupos. Pero también pude utilizar el método comparativo, experimental y estadístico. Teniendo así las herramientas a mi disposición para elaborar un buen trabajo que implique mayor compromiso con la tarea asumida.

#### **4.4.2. Técnicas**

Para la recolección de datos se utilizó técnicas como la observación de los instrumentos curriculares que la Unidad Educativa La Salle tiene para su gestión educativa y la observación en cada aula de clases, teniendo presente la participación, el orden, el aseo, la claridad, la infraestructura, etc.

Además se aplicó las encuestas proporcionadas por la UTPL a los miembros seleccionados de la comunidad educativa con los propósitos de que me proporcionen información sobre los tipos de aula y climas sociales y evaluar los planes de trabajo que en la institución se desarrollan.

Para esta investigación se ha utilizado otro tipo de encuestas, y se ha seleccionado una muestra de sujetos y se ha realizado un cuestionario para recoger los datos con el propósito de describir actitudes, creencias, opiniones y otros tipos de información que se relacionen con los tipos de aula y clima social del aula de la organización educativa en estudio.

#### **4.4.3. Instrumentos**

La presente investigación está basada en la referencia que presentan los siguientes instrumentos:

##### **Encuesta para Docentes y Estudiantes**

Instrumento de tipo estructurado; cuestionario de clima escolar CES estudiantes y profesores que describe, analiza y presenta información sobre los tipos de aula y ambiente social de aprendizaje en la institución educativa. Diseñadas y elaboradas en el Laboratorio de Ecología Social de la Universidad de Stanford (California), R.H. Moos y E. J. Trickett. Traducidas y adaptadas TEA ediciones (Universidad Autónoma de Madrid-España) Adaptación equipo de investigación del CEP de la UTPL. (2011). Se trata de escalas que evalúan el clima social en centros de enseñanza, atendiendo especialmente a la medida y descripción de las relaciones alumno-profesor y profesor-alumno y a la estructura organizativa del aula.

Escala original con 90 ítems agrupados en cuatro dimensiones

Escala adaptada al contexto ecuatoriano con 134 ítems agrupados en cinco dimensiones.

Relaciones: implicación, afiliación, ayuda: interés actividades, grado de amistad y ayuda del profesor.

Autorrealización: tareas, competitividad: cumplimiento de tareas, importancia al esfuerzo.

Estabilidad: organización, claridad y control: orden en las actividades, cumplimiento y control de normas.

Cambio: innovación: variedad en las actividades de estudiantes y estrategias del profesor.

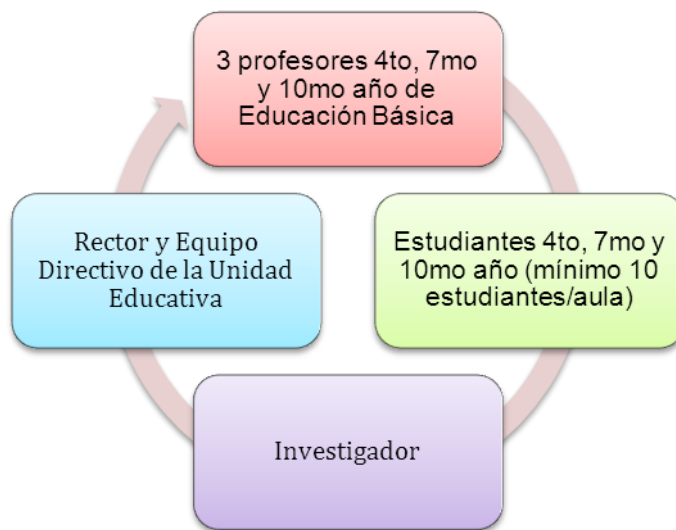
Cooperación: integración, interacción y participación activa en el aula para lograr un objetivo común de aprendizaje.

Estas encuestas tienen como objetivo verificar el tipo de aula que se está impartiendo en la educación de los estudiantes de básica y pretende alcanzar un análisis de la realidad. Por tanto creo que tiene confiabilidad y validez para su ejecución.

## 4.5. RECURSOS

### 4.5.1 Humanos

**GRÁFICO # 8**



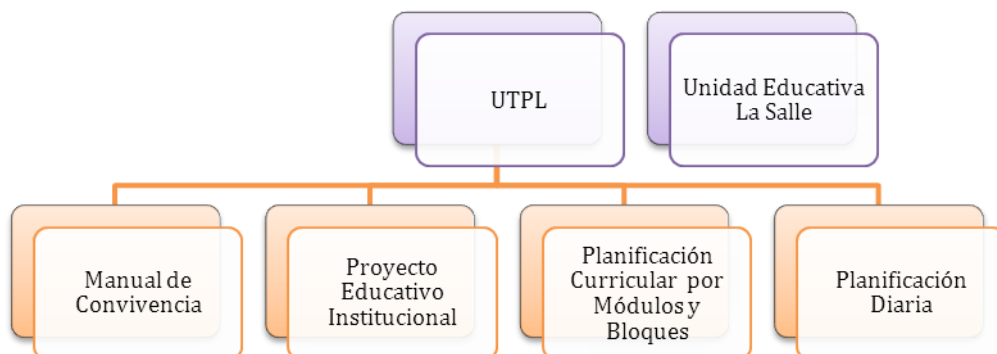
**Fuente:** Elaboración personal

**AUTOR:** Poslígua Bran Wilson José.

Como recursos humanos me han colaborado para esta investigación: tres profesores tutores que imparten sus conocimientos a estudiantes de cuarto, séptimo y décimo año de Educación Básica y a sus respectivos cursos, que en total han sido 114 estudiantes, además entra en estos recursos mi persona como investigador y la autorización para la ejecución del proyecto el rector y equipo directivo de la Unidad Educativa La Salle. Además mi tutora fue mi colaboradora en la ejecución de esta investigación.

#### 4.5.2. Institucionales

GRÁFICO # 9



**Fuente:** Elaboración personal

**AUTOR:** Posligua Bran Wilson José.

La UTPL es la Institución educativa que nos ha orientado a ejecutar dicho plan de investigación y yo he escogido a la Unidad Educativa La Salle de Conocoto-Quito para realizarla, ya que allí me desenvuelvo como su capellán. Por tal motivo desarrollaré allí un plan de convivencia, en el cual los estudiantes podrán resolver los problemas y los conflictos surgidos dentro del aula, analizando el proyecto educativo con que cuenta la institución y haciendo hincapié en tener una planificación curricular por módulos y bloque, lo mismo que una buena planificación diaria de los conocimientos a impartir.

#### 4.5.3. Materiales

Los materiales utilizados en este proceso son textos, cuestionarios, esferográficos, Papelógrafos, aulas virtuales, revistas, internet, cámara fotográfica, cámara de video, entre otros.

Los textos a utilizar son principalmente el Manual de Convivencias de La Salle.

Las aulas virtuales como es el uso de audiovisuales, algún CD con película en valores.

Las revistas como es el caso de “Jóvenes en Cristo”.

El internet como material de apoyo para investigar algún tema particular.

#### 4.5.4. Económicos

Los valores económicos de la investigación los asume el investigador.

**TABLA # 4**

<b>CONCEPTO</b>	<b>MATERIALES</b>
Elaboración informe de la investigación de Proyecto	Internet, movilización, copias e impresiones
Selección de la institución para la investigación	Impresiones, movilización, comunicación telefónica
Entrevistas con el rector y equipo directivo	
Aplicación de las encuestas a los docentes	
Aplicación de las encuestas a los estudiantes	
Organización y análisis de resultados de las encuestas	Internet, impresiones, copias
Elaboración del informe	Internet, impresiones, copias

#### 4.6. PROCEDIMIENTO

##### **PRIMER MOMENTO:**

Me entrevisté con el Rector del Colegio para solicitar la colaboración del centro educativo. Presenté la carta enviada por la escuela de Ciencias de la Educación, en la que se indica el objetivo de la visita y el trabajo a realizar.

Al presentar la solicitud al director fue necesario que explique y resalte los propósitos y el alcance de la investigación, las características de la institución auspiciante Universidad Técnica Particular de Loja, los objetivos a lograr, la seriedad mía como



investigador y los requerimientos de parte de la universidad. Luego me firmó la carta de autorización y le colocó el sello de la institución.

Luego me entrevisté con el Inspector, para solicitar el aula en la que trabajaría y el listado de estudiantes. Y solicité tres paralelos: uno de Cuarto, uno de Séptimo y uno de Décimo año de educación básica y el listado de los estudiantes de estos paralelos que se adjuntan en los Anexos.

Me entrevisté con los profesores tutores del 4to, 7mo y 10mo año de EB, para determinar el día y hora de la aplicación de los cuestionarios a los estudiantes y al mismo profesor.

### **SEGUNDO MOMENTO:**

Acudí al establecimiento en la fecha y hora acordada con el profesor de aula, para la aplicación de cuestionarios (estudiantes y profesor).

1. Aplicación del cuestionario a los estudiantes, sobre clima social en el centro escolar (CES) en el aula respectiva, por el lapso de dos horas de clases. En este espacio pude darme cuenta que las encuestas resultaron cansadoras, especialmente para los más pequeños, es decir los niños de cuarto, ellos estaban ya casi aburridos de leer tantas preguntas y no saber que contestar en algunas. En el curso de décimo, tuve la dificultad de encontrar a un alumno que para acabar pronto de responder las preguntas llenó al asar, es decir sin leer las preguntas, seguro por la misma situación de ser muy larga la encuesta.
2. Aplicación del cuestionario al profesor de grado: Solicité al profesor que podía hacerlo en la sala de profesores o en otro espacio que le facilite la privacidad que requiere el desarrollo del instrumento. Una vez que llenó el me lo entregó. Aquí no tuve ningún problema o inconveniente.

## 5. INTERPRETACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

### 5.1. CARACTERÍSTICAS DEL CLIMA DEL AULA DESDE EL CRITERIO DE ESTUDIANTES Y PROFESORES DE CUARTO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA.

#### 5.1.1. Estudiantes

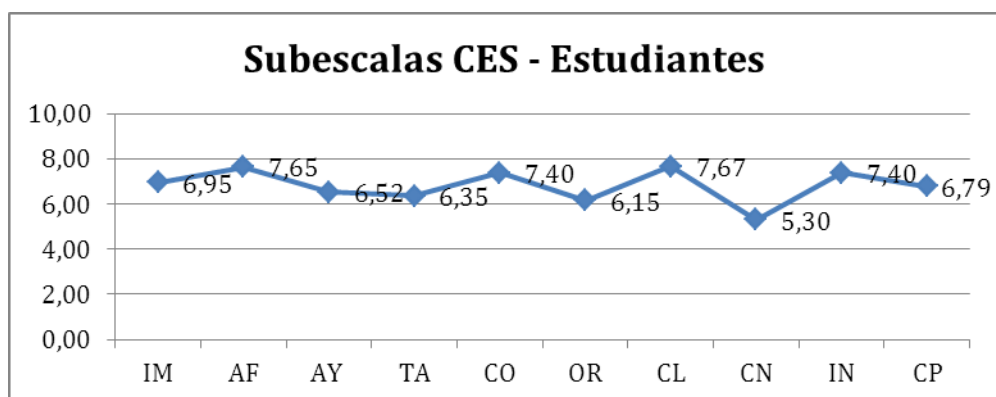
TABLA # 5

<b>ESTUDIANTES</b>			
<b>SUBESCALAS</b>		<b>PUNTUACIÓN</b>	
IMPLICACIÓN	IM		6,95
AFILIACIÓN	AF		7,65
AYUDA	AY		6,53
TAREAS	TA		6,35
COMPETITIVIDAD	CO		7,40
ORGANIZACIÓN	OR		6,15
CLARIDAD	CL		7,68
CONTROL	CN		5,30
INNOVACIÓN	IN		7,40
COOPERACIÓN	CP		6,79

**Fuente:** Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación de los cuestionarios de la UTPL.

**AUTOR:** Posligua Bran Wilson José.

GRÁFICO # 10



**Fuente:** Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación de los cuestionarios de la UTPL.

**AUTOR:** Posligua Bran Wilson José.

En cuanto al análisis descriptivo de las escalas en los estudiantes de 4to Año de Educación Básica, se puede observar que las puntuaciones medias se encuentran dentro de los parámetros normales. Ahora se debe destacar las puntuaciones más altas que se reflejan en las subescalas de 7,68 de claridad y 7,65 de afiliación y la puntuación más baja que se observa en la subescala de control 5,30, como se observa en la tabla N0. 5.

Analizando las escalas con puntuaciones más altas se puede señalar que los estudiantes valoran positivamente las siguientes áreas:

La claridad con el 7,68 basado en el establecimiento y seguimiento de normas claras, donde los estudiantes de 4to Año de Educación Básica conocen las consecuencias del incumplimiento de las mismas; de igual manera valoran la coherencia del profesor con esa normativa e incumplimiento.

La afiliación con el 7,65 fundamentado en la amistad de los estudiantes y la ayuda en sus tareas, trabajos y actividades que desarrollan, se conocen y disfrutan trabajar juntos. Hablamos de la afinidad entre los alumnos.

El área de control que tiene el 5,30 puede darnos una visión relacionada con la claridad y que a pesar de existir una buena cohesión entre los alumnos podría haber la posibilidad de cierto nivel de flexibilidad en ciertas normas pudiendo ser negociadas ya que no es un nivel demasiado bajo.

Los datos obtenidos plantean la importancia de crear en el aula un clima social adecuado y el desarrollo de estrategias y métodos de instrucciones que potencien actitudes de colaboración, motivación, implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Considero que se debe generar un clima escolar dentro del aula en el que se favorezca el aprendizaje colaborativo y se fomente el trabajo en grupo se da un incremento en la motivación de los estudiantes de 4to Año de Educación Básica, evitando ser muy flexibles en el cumplimiento y seguimiento de normas para incrementar el control.

### 5.1.2. Profesores

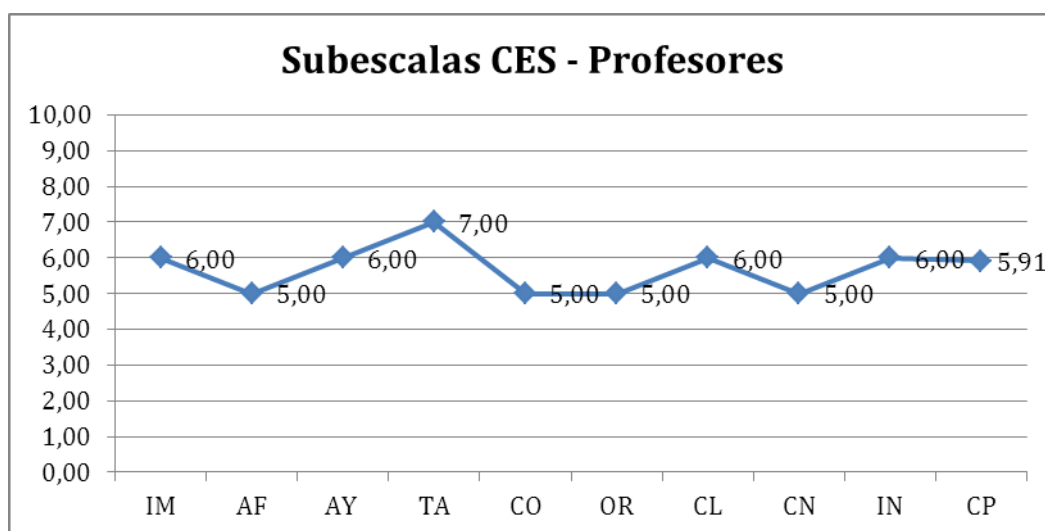
TABLA # 6

<b>PROFESORES</b>		
<b>SUBESCALAS</b>		<b>PUNTUACIÓN</b>
IMPLICACIÓN	IM	6,00
AFILIACIÓN	AF	5,00
AYUDA	AY	6,00
TAREAS	TA	7,00
COMPETITIVIDAD	CO	5,00
ORGANIZACIÓN	OR	5,00
CLARIDAD	CL	6,00
CONTROL	CN	5,00
INNOVACIÓN	IN	6,00
COOPERACIÓN	CP	5,91

**Fuente:** Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación de los cuestionarios de la UTPL.

**AUTOR:** Posligua Bran Wilson José.

GRÁFICO # 11



**Fuente:** Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación de los cuestionarios de la UTPL.

**AUTOR:** Posligua Bran Wilson José.

Con relación al estudio descriptivo de las escalas en los profesores de 4to Año de Educación Básica, se puede observar que las puntuaciones medias son relativamente bajas a pesar de no ser muy bajas tampoco tienen niveles altos. Ahora se debe

destacar la puntuación de 5 en las subescalas de afiliación, competitividad, organización y control.

Analizando las escalas con puntuaciones de 5 podemos manifestar que los profesores perciben que no hay demasiada afinidad entre los alumnos al realizar sus tareas y no las organizan con buenas maneras, no existe mayor esfuerzo para lograr buenas calificaciones y se les hace difícil obtenerlas, además, hay una similitud con los estudiantes en manifestar que el control del profesor es flexible y no es totalmente estricto.

Es importante la existencia de buenas relaciones entre los estudiantes y los profesores provocando una participación activa donde se fomente el buen trato del alumnado, la amistad, el trabajo en común donde el profesor sea un amigo que renueve estrategias y métodos para incentivar a ser mejores a través de la competitividad.

## **5.2. CARACTERÍSTICAS DEL CLIMA DEL AULA DESDE EL CRITERIO DE ESTUDIANTES Y PROFESORES DE SÉPTIMO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA.**

### **5.2.1. Estudiantes**

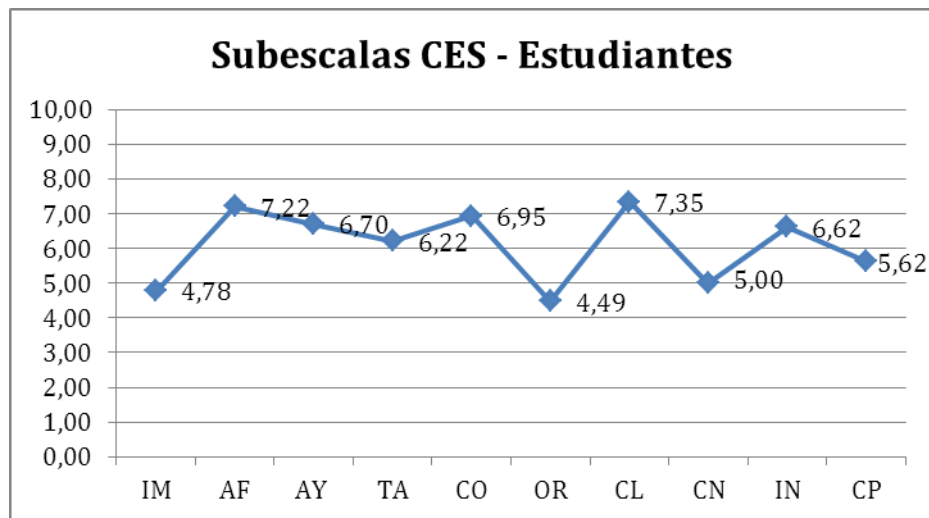
**TABLA # 7**

<b>ESTUDIANTES</b>		
<b>SUBESCALAS</b>		<b>PUNTUACIÓN</b>
IMPLICACIÓN	IM	4,78
AFILIACIÓN	AF	7,22
AYUDA	AY	6,70
TAREAS	TA	6,22
COMPETITIVIDAD	CO	6,95
ORGANIZACIÓN	OR	4,49
CLARIDAD	CL	7,35
CONTROL	CN	5,00
INNOVACIÓN	IN	6,62
COOPERACIÓN	CP	5,62

**Fuente:** Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación de los cuestionarios de la UTPL.

**AUTOR:** Posligua Bran Wilson José.

**GRÁFICO # 12**



**Fuente:** Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación de los cuestionarios de la UTPL.

**AUTOR:** Posligua Bran Wilson José.

En relación al análisis descriptivo de las escalas en los estudiantes de 7mo Año de Educación Básica, se puede apreciar que las puntuaciones medias se encuentran dentro de los parámetros normales. Ahora se debe destacar las puntuaciones más bajas que se reflejan en las subescalas de 4,49 de organización y 4,78 de implicación y la puntuación más alta que se observa en la subescala de claridad con el 7,35.

Analizando las escalas con puntuaciones más bajas se puede señalar que los estudiantes no valoran positivamente las siguientes áreas:

La organización con el 4,49 nos indica que es bajo el orden y no existe una buena manera en la realización de las tareas y actividades académicas que desarrollan los estudiantes del 7mo Año de Educación Básica.

El área de la implicación nos muestra con el 4,78 que no existe un mayor interés por las actividades de clase y por la participación en ellas, lo que provoca el no disfrutar del ambiente del aula posiblemente por no insertar métodos complementarios.

A pesar de estos niveles bajos relativamente la claridad con el 7,35 fundamenta el establecimiento pero no el seguimiento de normas claras del incumplimiento de las tareas que se desarrollan en el aula.

Con los resultados observados se plantea la importancia en la aclaración del tipo de tareas que el profesor plantee y que los estudiantes van a desarrollar dando a conocer los propósitos de las mismas a los estudiantes, valorando el esfuerzo individual y premiando los objetivos que se vayan alcanzando para mejorar su autoestima y resolver situaciones que se pueden transformar en verdaderos problemas.

### 5.2.2. Profesores

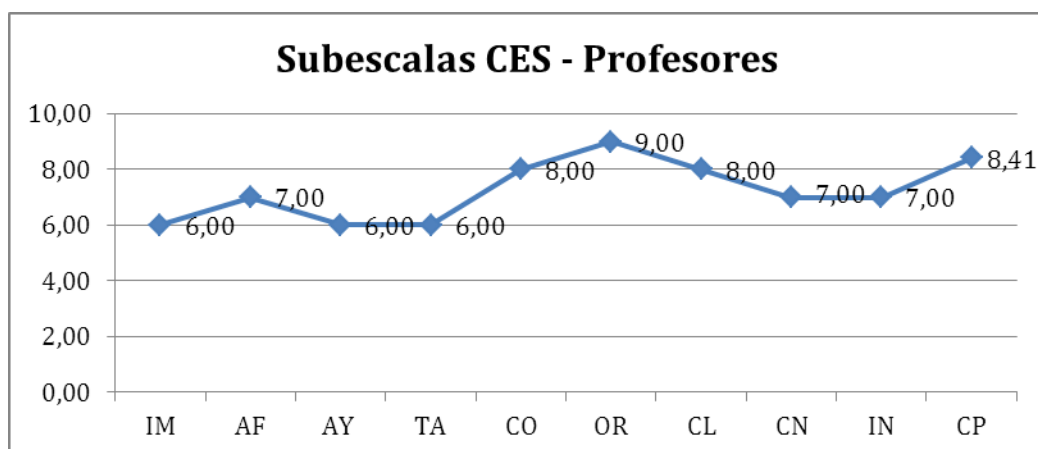
**TABLA # 8**

<b>PROFESORES</b>		
<b>SUBESCALAS</b>		<b>PUNTUACIÓN</b>
IMPLICACIÓN	IM	6,00
AFILIACIÓN	AF	7,00
AYUDA	AY	6,00
TAREAS	TA	6,00
COMPETITIVIDAD	CO	8,00
ORGANIZACIÓN	OR	9,00
CLARIDAD	CL	8,00
CONTROL	CN	7,00
INNOVACIÓN	IN	7,00
COOPERACIÓN	CP	8,41

**Fuente:** Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación de los cuestionarios de la UTPL.

**AUTOR:** Posligua Bran Wilson José.

**GRÁFICO # 13**



**Fuente:** Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación de los cuestionarios de la UTPL.

**AUTOR:** Posligua Bran Wilson José.

En referencia al análisis descriptivo de las escalas en los profesores de 7mo Año de Educación Básica, se puede observar que las puntuaciones medias se encuentran dentro de los parámetros normales con tendencias altas. Ahora se debe destacar las puntuaciones altas que se reflejan en las subescalas de 9,00 de organización y 8,41 de cooperación, y 8,00 competitividad y claridad y la puntuación más baja de 6,00 se observa en las subescalas de implicación, ayuda y tareas.

Analizando las escalas con puntuaciones más altas se puede señalar que los estudiantes valoran positivamente las siguientes áreas de:

La organización otorgando gran importancia al orden, organización y las mejores maneras de desarrollar las tareas planteadas en la clase por parte de los profesores de 7mo Año de Educación Básica.

Con el 8,41 de cooperación y el 8,00 de competitividad y claridad los profesores otorgan la importancia al establecimiento de normas claras y al conocimiento por parte del alumnado de las consecuencias de su incumplimiento; buscando alcanzar el mayor esfuerzo para lograr una calificación satisfactoria.

A pesar de no ser un nivel bajo se obtiene el 6,00 en la implicación, ayuda y tareas lo que nos muestra que se debe impulsar y fortalecer el desarrollo de las actividades escolares disfrutando un ambiente escolar magnífico para terminar las tareas establecidas o programadas con un alto grado de ayuda, preocupación, amistad y confianza del profesor.



### 5.3. CARACTERÍSTICAS DEL CLIMA DEL AULA DESDE EL CRITERIO DE ESTUDIANTES Y PROFESORES DE DÉCIMO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA.

#### 5.3.1. Estudiantes

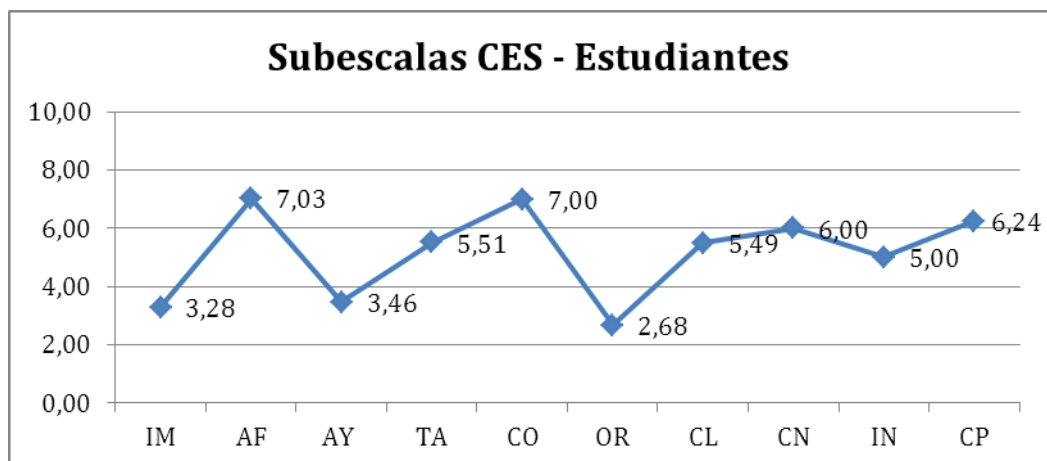
TABLA # 9

ESTUDIANTES		
SUBESCALAS		PUNTUACIÓN
IMPLICACIÓN	IM	3,28
AFILIACIÓN	AF	7,03
AYUDA	AY	3,46
TAREAS	TA	5,51
COMPETITIVIDAD	CO	7,00
ORGANIZACIÓN	OR	2,68
CLARIDAD	CL	5,49
CONTROL	CN	6,00
INNOVACIÓN	IN	5,00
COOPERACIÓN	CP	6,24

**Fuente:** Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación de los cuestionarios de la UTPL.

**AUTOR:** Posligua Bran Wilson José

GRÁFICO # 14



**Fuente:** Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación de los cuestionarios de la UTPL.

**AUTOR:** Posligua Bran Wilson José.

En relación al análisis descriptivo de las escalas en los estudiantes de 10mo Año de Educación Básica, se puede apreciar que las puntuaciones tienen parámetros con tendencia baja.

Analizando las escalas con puntuaciones más bajas se puede señalar que los estudiantes no valoran positivamente las siguientes áreas y sus niveles son muy bajos: La organización con el 2,68 nos indica que existe un gran nivel de desorden y no desarrollan las tareas y actividades académicas de buena manera los estudiantes del 10mo Año de Educación Básica.

El área de la implicación nos muestra un nivel del 3,28 revelando que no existe un mayor interés por las actividades de clase y por la participación en ellas, lo que provoca que el ambiente del aula se vuelva pesado y con mucho desinterés.

En la subescala de ayuda existe el 3,46 indicando que no existe confianza en relación al profesorado, no existe una mayor comunicación abierta y tampoco interés por las ideas que aportan los estudiantes.

Las áreas de innovación con el 5,00, 5,49 de claridad y 5,51 de tareas son niveles que no son muy buenos, más bien son intermedios reflejando que no se permite que los estudiantes planteen nuevas actividades escolares, técnicas o tareas programadas que creen un clima favorable dentro del aula, tampoco existe un mayor conocimiento de las normas que plantea el docente o si las conocieran no las siguen.

A pesar de estos niveles bajos existe una contradicción en la competitividad que tiene un nivel de 7,03 y la organización con el nivel de 7,00; ya que estaríamos hablando de que la relación de amistad de los estudiantes tiene un índice relativamente bueno y buscarían una buena calificación.

Con los resultados observados se plantea la importancia de aplicar nuevas técnicas o tareas donde los estudiantes se sientan motivados para desarrollarlas, dando a conocer sus objetivos y planteando reglas claras para aprovechar la relación de amistad que existe entre los estudiantes.

### 5.3.2. Profesores

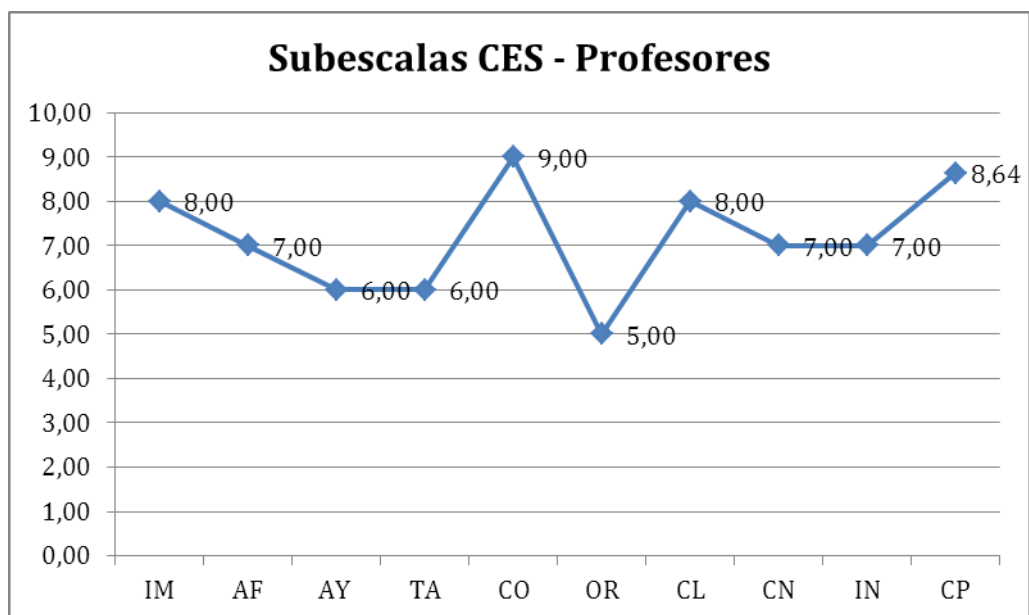
TABLA # 10

<b>PROFESORES</b>		
<b>SUBESCALAS</b>		<b>PUNTUACIÓN</b>
IMPLICACIÓN	IM	8,00
AFILIACIÓN	AF	7,00
AYUDA	AY	6,00
TAREAS	TA	6,00
COMPETITIVIDAD	CO	9,00
ORGANIZACIÓN	OR	5,00
CLARIDAD	CL	8,00
CONTROL	CN	7,00
INNOVACIÓN	IN	7,00
COOPERACIÓN	CP	8,64

**Fuente:** Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación de los cuestionarios de la UTPL.

**AUTOR:** Posligua Bran Wilson José.

GRÁFICO # 15



**Fuente:** Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación de los cuestionarios de la UTPL.

**AUTOR:** Posligua Bran Wilson José.

En referencia al análisis descriptivo de las escalas en los profesores de 10mo Año de Educación Básica, se puede observar que las puntuaciones medias se encuentran dentro de los parámetros normales con tendencias altas, existiendo bastante diferencia en relación a lo que manifiestan los estudiantes de 10mo Año.

De los resultados se debe destacar las puntuaciones altas que se reflejan en las subescalas de competitividad con un nivel de 9,00, en cooperación un nivel de 8,64 e implicación y claridad con un nivel de 8,00. Con estos índices los docentes otorgan la importancia al planteamiento de normas claras y al conocimiento por parte del alumnado de las consecuencias de su incumplimiento; buscando alcanzar el mayor esfuerzo para lograr una calificación satisfactoria.

#### **5.4. TIPOS DE AULA QUE SE DISTINGUEN TOMANDO EN CUENTA LAS ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICO-PEDAGÓGICAS QUE TIENEN CORRELACIÓN POSITIVA CON EL AMBIENTE EN EL CUAL SE DESARROLLA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE 4to, 7mo, y 10mo AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA.**

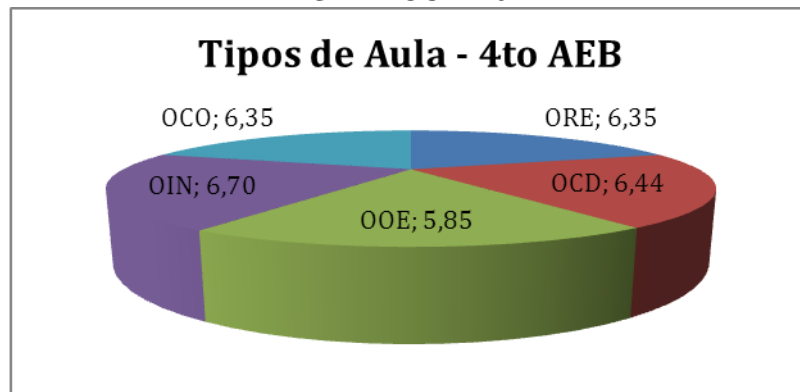
**TABLA # 11**

<b>TIPO DE AULAS – 4to AEB</b>	<b>PUNTUACIÓN</b>	
ORIENTADAS A LA RELACIÓN ESTRUCTURADA	ORE	6,35
ORIENTADAS A LA COMPETITIVIDAD DESMESURADA	OCD	6,44
ORIENTADAS A LA ORGANIZACIÓN Y ESTABILIDAD	OOE	5,85
ORIENTADAS A LA INNOVACIÓN	OIN	6,70
ORIENTADAS A LA COOPERACIÓN	OCO	6,35

**Fuente:** Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación de los cuestionarios de la UTPL.

**AUTOR:** Posligua Bran Wilson José.

**GRÁFICO # 16**



**Fuente:** Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación de los cuestionarios de la UTPL.

**AUTOR:** Posligua Bran Wilson José

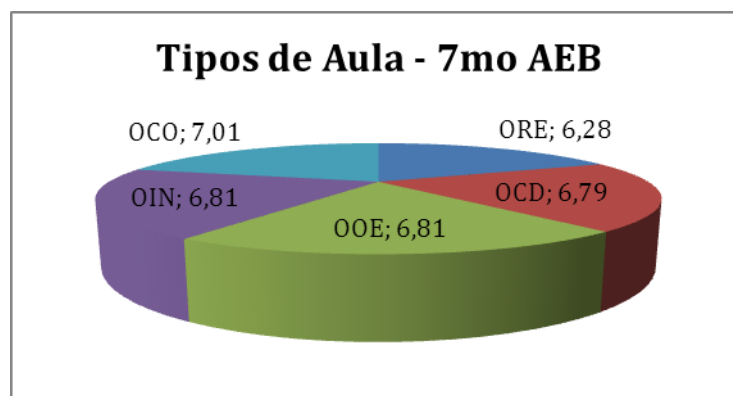
**TABLA # 12**

TIPO DE AULAS – 7mo AEB		PUNTUACIÓN
ORIENTADAS A LA RELACIÓN ESTRUCTURADA	ORE	6,28
ORIENTADAS A LA COMPETITIVIDAD DESMESURADA	OCD	6,79
ORIENTADAS A LA ORGANIZACIÓN Y ESTABILIDAD	OOE	6,81
ORIENTADAS A LA INNOVACIÓN	OIN	6,81
ORIENTADAS A LA COOPERACIÓN	OCO	7,01

**Fuente:** Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación de los cuestionarios de la UTPL.

**AUTOR:** Posligua Bran Wilson José

**GRÁFICO # 17**



**Fuente:** Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación de los cuestionarios de la UTPL.

**AUTOR:** Posligua Bran Wilson José

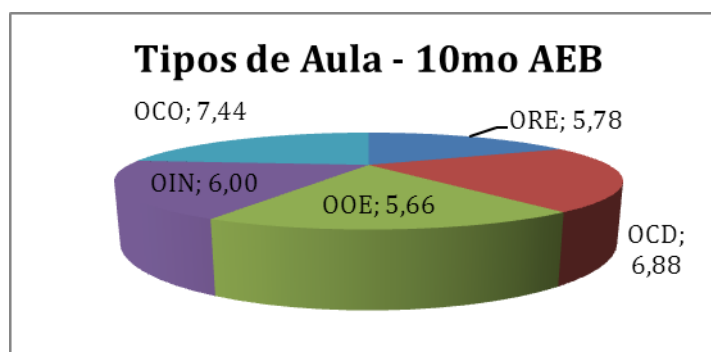
**TABLA # 13**

TIPO DE AULAS – 10mo AEB		PUNTUACIÓN
ORIENTADAS A LA RELACIÓN ESTRUCTURADA	ORE	5,78
ORIENTADAS A LA COMPETITIVIDAD DESMESURADA	OCD	6,88
ORIENTADAS A LA ORGANIZACIÓN Y ESTABILIDAD	OOE	5,66
ORIENTADAS A LA INNOVACIÓN	OIN	6,00
ORIENTADAS A LA COOPERACIÓN	OCO	7,44

**Fuente:** Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación de los cuestionarios de la UTPL.

**AUTOR:** Posligua Bran Wilson José

**GRÁFICO # 18**



**Fuente:** Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación de los cuestionarios de la UTPL.

**AUTOR:** Posligua Bran Wilson José

Los tipos de aula que se presentan en la investigación mantienen un promedio normal sin hacer fuerte o débil algún tipo de ellas. Sin embargo, el docente no es mejor cuando todo lo tolera por agradar a los estudiantes, el profesor debe crear un clima de relación espontánea, de libertad responsable, de estímulo permanente, de seguridad, de optimismo, de aceptación de ideas de los estudiantes, entre otras.

El docente juega un papel muy importante para inducir un clima idóneo de interacciones interpersonales en el aula que influye en las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Establece claramente las normas a seguir y las técnicas innovadoras que provocan la competitividad en los estudiantes, no por conseguir únicamente una mejor nota o calificación sino para desarrollar su personalidad y alcanzar el buen vivir, que todas las personas buscan.

## RECOMENDACIONES

### 6.1. Conclusiones

- El clima social escolar y tipo de aulas en las que se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje de educandos y docentes del cuarto, séptimo y décimo año de educación básica de la Unidad Educativa La Salle tienen parámetros normales, sin embargo, estos índices deben ser superados con trabajos en grupos y convivencias.
- El docente valora las producciones de los educandos en cada clase con respuesta a sus necesidades.
- El docente participa a los educandos los objetivos que se desean conseguir con la comunicación, descentralización y creación de nuevos conocimientos.
- La sistematización ha resultado ser una experiencia interesante para desarrollar en la institución, esta cuenta con ambientes sociales positivos de aprendizaje.
- Los estudiantes encuestados manifiestan un alto interés por participar en las actividades a realizarse como proyecto de una convivencia.
- Hay un buen ambiente de aula en los cursos y paralelos encuestados, demostrando una actitud positiva para ejercitarse en el diálogo entre compañeros.

### 6.2. Recomendaciones

- El docente debe intervenir eventualmente como un facilitador de un juego, sin encerrarse en ningún rol o lugar.

- El profesor debe estar atento a las preguntas de los educandos, sobre todo cuando ellos preguntan algo que aún no conocen o que tienen un concepto equivocado de alguna verdad.
- El profesor debe motivar la participación en clases, promoviendo de esta manera un ambiente positivo en el aula de clases.
  
- Los educandos deben poner en práctica las habilidades adquiridas en el aula ya que la mayor parte del día pasan en la escuela y por tanto es el lugar social por excelencia de ellos.
  
- El profesor debe corregir a los indisciplinados con tino, es decir sin hacer gritos de tal manera que asuste a los estudiantes.
  
- Si los estudiantes son los mismos encargados de la limpieza y orden del aula, habrá mejor organización de la misma, evitando el desorden.



## **7. EXPERIENCIA Y PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN**

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

Nombre del centro educativo: Unidad Educativa La Salle

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

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

## Experiencia de investigación

### Finalidad de la investigación:

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.

El presente trabajo de campo consideré realizarlo en la “Unidad Educativa La Salle” de Conocoto, durante el mes de abril del 2011, puesto que allí trabajo en la pastoral con los niños de la escuela, los encuentros los hice en cada aula asignada. Con ellos se

mantiene un buen clima de aula puesto que se interesa por las explicaciones que les imparto sobre la vida cristiana y la vida de Jesús. Pasamos un buen momento compartiendo la reflexión con preguntas y respuestas.

El Hermano Iván Pinchevsky Vergara, rector del Colegio acogió muy positivamente esta iniciativa, por consiguiente autorizó favorablemente la solicitud presentada para realizar las encuestas a los alumnos de 4to, 7mo y 10mo años de educación básica. Lo que a mí se me dificultó fue tratar de que los estudiantes respondan con sinceridad todas las 134 preguntas a tres paralelos el mismo día, porque eran demasiadas, según el criterio de ellos mismos, pero a pesar de esto conté con la colaboración de los profesores de aula y así obtuve las respuestas de 108 estudiantes.

#### **7.1. TEMA: DESARROLLO DE UN PLAN DE CONVIVENCIA**

Como propuesta a esta experiencia puedo decir que los problemas en el aula se ven avocados por una situación de enfrentamiento provocada por la contraposición de intereses en relación con un mismo asunto o el convencimiento de que los objetivos de las distintas partes no pueden lograrse simultáneamente. Así, desde esta perspectiva, el conflicto de las aulas, la indisciplina, guarda estrecha relación con el bajo rendimiento escolar y por ende hay un malestar en el profesorado y representante de los alumnos.

Considero que las situaciones en las que se produce un conflicto, especialmente en la medida en que éste afecta a gran parte de la comunidad educativa, son escenarios idóneos en los que se puede analizar los estilos de socialización de los sujetos. Por esta razón vale comenzar haciendo preguntas a los jóvenes sobre las dificultades que encuentran para resolver los problemas entre compañeros. En un ambiente de dialogo recíproco se puede encontrar soluciones a los inconvenientes existentes entre los compañeros de clase.

El término clima, referido a las instituciones escolares, ha sido utilizado en la literatura especializada de diversas maneras: "Es 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 distintos procesos educativos”.

Dentro de la observación se pudo recabar la siguiente información:

1. Existe dentro del aula de los niños de séptimo de básica una adecuada concentración en la explicación del tema, pero cuando el profesor trata de encontrar respuestas, todos desean participar, esto me da a entender que los niños son hiperactivos en sus deseos de participación.
2. También creo que se los estimuló con un dulce, de esta manera, sirvió la estrategia de premiarlos si participaban con una buena respuesta. Este método ha servido para obtener mayor participación.
3. A pesar de la premiación hubo tres niñas que no levantaron la mano y esto creo fue por temor a equivocarse, creo que a ellas se debe estimularlas con un diálogo aparte, haciéndoles ver que lo importante es aprender e integrarse a los compañeros de clases.

Dentro del aula de clases los alumnos se llegan a incomodar cuando sólo se les hace dictado, creo que ellos esperan interactuar más dentro del aula, participar resolviendo ejercicios. Es importante tener en cuenta que a los niños se los debe tratar con el mayor de los respetos y consideración, creo que gritarlos no resulta nada conveniente, sobre todo porque ellos tienen más débil sus sentimientos y lo expresan frontalmente con las lágrimas, por eso recomiendo o sugiero que en vez de gritarles se debe bajar la voz cuando todos hablan, para que de esta manera se queden en silencio. Una opción es decirles que crucen los brazos o que los suban, los bajen, los pongan al frente, arriba, etc. Este pequeño ejercicio hace que los vuelva a hacer concentrar.

Cuando surgen peleas entre ellos por alguna situación, lo importante no es decirles que no deben discutir, sino que se les debe hacer caer en la cuenta del por qué pelearon, entonces sí corregirlos y hacerles reflexionar si convenía que se peleen o no. Creo que es importante hacerles pensar sobre la amistad y el compañerismo que debe haber en un ambiente de clases.

Sobre los datos obtenidos puedo decir que existe en el séptimo año de básica de La Salle un ambiente sano, sin embargo cierto profesor acostumbra a amenazar con

bajas notas a los alumnos si éstos se portan mal en el aula de clases, creo que se debería cambiar de estrategia, de agresiva a mostrarles confianza y estímulo con los niños. Un aspecto que toca mejorar es que las aulas sean cómodas y con un ambiente de alegría y luz natural, cierta aula queda hacia el bosque de árboles grandes, lo que impide que entre directamente los rayos del sol. Sin embargo no es motivo para considerar que no haya buen clima de aula este aspecto negativo.

## **7.2. Presentación**

La forma adecuada de resolver un conflicto en la Unidad Educativa La Salle es un Plan de Convivencia. Este debe basarse en algunos parámetros como los que se encuentran en el Manual de Convivencia que cuenta la institución y no han sido llevados a la práctica. Por eso se recomienda que el profesor tutor con el coordinador entren en dialogo y se lleve a cabo la convivencia, donde se podrá analizar más detalladamente el por qué de los conflictos, por medio del dialogo, como ya he manifestado anteriormente.

Investigaciones desarrolladas con escuelas efectivas independientes de las condiciones de origen de sus educandos, alcanzan buenos resultados. De ellas se desglosa que el clima social escolar positivo no sólo beneficia en aprendizaje o los logros académicos de los estudiantes, sino que también se relaciona íntimamente con el desarrollo de un ambiente de trabajo que favorece las actividades, estrategias y técnicas de los docentes y el desarrollo de la organización escolar.

## **7.3. Justificación**

El desarrollo de un plan de convivencia en la Unidad Educativa La Salle es necesario para que el proceso de enseñanza – aprendizaje alcance los objetivos planteados por la institución y por los docentes. Esta propuesta debe desarrollarse con la participación de los maestros, educandos y equipo directivo con el propósito de unificar y proponer estrategias que permitan el trabajo directo en el aula. El plan de convivencia es una estrategia de innovación, que genera espacios de reflexión y evaluación permanente tanto del que enseña como de quien aprende. Los participantes directos son seres

humanos capaces de crear, recrear, construir y reconstruir experiencias con la finalidad de lograr una educación verdaderamente liberadora y transformadora.

#### 7.4. PLAN DE ACCIÓN

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	FECHA	RECURSOS	RESPONSABLES	EVALUACIÓN
Describir el contexto en el cual se ha de desarrollar el Plan de Convivencia	Reunión del rector y el equipo directivo.	Junio 2012	Manual de Convivencia	Rector	El equipo directivo debe socializar el objetivo de este plan entre sus integrantes
Socializar con los docentes el plan de convivencia	Socialización a los docentes por parte del equipo directivo.	Junio 2012	Manual de Convivencia	Rector Equipo directivo	Cuestionario a los docentes
Capacitar a los docentes	Taller donde se desarrolle las estrategias de la propuesta.	Julio 2012	Material realizado	Rector Equipo Directivo	Socialización entre docentes del plan de convivencia
Socializar a los educandos	Convivencia con los estudiantes.	Septiembre 2012	Infocus Carteles	Docentes	Dramatizaciones de los estudiantes
Realizar asambleas de aulas	Asambleas de los estudiantes.	Septiembre 2012	Carteles	Educandos	Organización de mesas de trabajo
Evaluar los resultados	Evaluación realizada por el rector y miembros del equipo directivo. Autoevaluaciones de docentes y educandos.	Noviembre 2012		Rector Equipo Directivo	Evaluaciones Autoevaluaciones de docentes y educandos

#### PLAN DE CONVIVENCIA PARA SÉPTIMOS AÑOS DE BÁSICA

“El amor no encuentra su sentido en el ansia de cosas ya hechas, completas y terminadas, sino en el impulso a participar en la construcción de esas cosas.”

Zygmunt Bauman. Amor líquido

**FECHA: Viernes, 26 de octubre del 2012**

<b>HORA</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>RESPONSABLES</b>	<b>MATERIALES</b>
<b>07:30</b>	<b>Salida a la Casa de Retiros “Santa Rita”</b>	Todos	Buses
<b>07:45</b>	<b>Llegada a la Casa de Retiros “Santa Rita”</b>	Todos	Buses
<b>08:00</b>	<b>Indicaciones:</b> Objetivo de la convivencia/petición de disposición, cosas que no debieron traer, etc.	Isabel Castillo (Profesora guía)	Salón general
<b>08:15</b>	<b>Oración inicial:</b> Invitar a los chicos a sumergirse en la experiencia. Debe ser simbólica, debe despertar inquietudes y dejar distractores. Lectura de cartas de los padres de familia, la cual motivará a los chicos.	P. Wilson Posligua (Capellán del Colegio)	Biblia, Hojas de cantos, Salmo, Grabadora, Música de relajación, Cartas de los Padres.
<b>09:15</b>	<b>Quiero compartir con mi amigo:</b> los estudiantes tienen contacto con sus compañeros, que nos ayudan a vencer el egoísmo.	Isabel Castillo (Profesora guía)	Cancha de básquet
<b>09:45</b>	<b>Reflexión sobre el corazón egoísta y el corazón lleno de amor:</b> símbolos y preguntas abiertas para la reflexión.	P. Wilson Posligua (Capellán del Colegio)	Diapositivas, Papelógrafos.
<b>10:15</b>	<b>Refrigerio compartido.</b>	Todos	Jugos y sánduches
<b>10:45</b>	<b>Dibujos y compromiso:</b> reconocen la vida de antes y ahora como salen.	Estudiantes con los profesores.	Hojas, Pinturas, lápiz.
<b>11:30</b>	Oración final.	P. Wilson Posligua (Capellán del Colegio)	Ofrendas, Moniciones, Recuerdos.
<b>12:15</b>	<b>Abordar los buses.</b>	Todos	Buses
<b>12:30</b>	<b>Llegada al colegio y salida.</b>	Todos	

## **7.5. METODOLOGÍA**

Dentro de las actividades tendremos la siguiente metodología:

1. El rector debe leer, analizar y manejar el Manual de Convivencia

2. El equipo directivo debe tener como documento básico el Manual de Convivencia de la institución.
3. Al socializar el plan de convivencia el equipo directivo debe plantear un sistema de capacitación para que los docentes se empoderen de este documento y el desarrollo de este plan de convivencia.
4. Se debe utilizar preferiblemente material tecnológico para transmitir a los educandos los objetivos del desarrollo de este plan de convivencia.
5. Los docentes deben organizar asambleas de educandos, donde sean ellos protagonistas de estas mismas para tomar en cuenta su pensamiento. No será una asamblea sino algunas donde todos los estudiantes participen.
6. Los docentes deben hacer acompañamiento, seguimiento y evaluación de los resultados de las asambleas de los educandos.
7. El equipo directivo deberá acompañar a estas asambleas a los educandos y docentes.
8. Se debe organizar reuniones con el rector, equipo directivo y docentes para hacer seguimiento del proceso o desarrollo del plan de convivencia.

## **7.6. PRESUPUESTO**

El presupuesto será de acuerdo a los recursos que se necesiten y serán asumidos por el investigador. A continuación se detallan las actividades y los recursos a utilizar.



<b>FECHA</b>	<b>CONCEPTO</b>	<b>RECURSOS</b>
4 de Junio – 2012	Reunión del Rector con el equipo directivo	Copias y refrigerio
5 de Junio – 2012	Socialización a los docentes por parte del equipo directivo	Copias y refrigerio
11 de Junio – 2012	Taller donde se desarrollo las estrategias de la propuesta	Copias y refrigerio
18 de Junio – 2012	Convivencia con los estudiantes	Material tecnológico, carteles y copias
25 de Junio – 2012	Asamblea de los estudiantes	Trajes y material didáctico
29 de junio – 2012	Evaluación del Rector y miembros del equipo directivo	Copias.

## **8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ❑ Acosta, P. A. (2003). LA ESCUELA COMO CONTEXTO DE CONTENCIÓN SOCIAL Y AFECTIVA. *Revista Enfoques Educativos* , Volúmen 5.

- ❑ Alcalay, L. M. (2005). *Alcalay, L., Milicic, N., Torretti, A. (2005). Alianza Efectiva Familia-Escuela: Un Programa Audiovisual Para Padres.*
- ❑ Alcalay, L., Milicic, N., Torretti, A. (2005). Alianza Efectiva Familia-Escuela: Versión electrónica Psykhe, nov. 2005, vol.14, N° 2.
- ❑ Arón, A. &. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento.* Santiago: Editorial Andrés Bello.
- ❑ Arón, A. &. (1999 b). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhé*, 2 (9), 117-123.
- ❑ Ascorra, P. A. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 117-135.
- ❑ Becerra, S. (2007). *Clima Educativo.* Temuco: Dirección General de Investigación de la Universidad Católica de Temuco.
- ❑ Casado, F. J. (28 de 03 de 2008). *EL PROBLEMA DE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.* Recuperado el 15 de 03 de 2012.
- ❑ Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina.* Unesco: Casassus, J. (2000) Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Recuperado el 25 de Mayo de 2008.
- ❑ Cere, (1993). *Evaluar el contexto educativo.* Vasco.: Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno Vasco.
- ❑ Cornejo, R. (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. Última Década. Vol.15, .* Viña del Mar.
- ❑ Cornejo, R. y Redondo, M.J. (2001). El clima escolar percibido, una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. Última Década. Vol.15.
- ❑ Correa, A. G. (2002). Una aula pacífica para una cultura de paz. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* , 18-25.
- ❑ Cuban. (2003).
- ❑ Cullen, C. (1997). *La Escuela como Institución.* Argentina.
- ❑ Educación, M. d. (01 de 02 de 2011). *www.educacion.gob.ec.* Recuperado el 15 de 03 de 2012, de [www.educacion.gob.ec](http://www.educacion.gob.ec): [www.educacion.gob.ec](http://www.educacion.gob.ec)

- ❑ Escamez, J. (1995). Programas educativos para la promoción de la tolerancia. Justificación y orientaciones. *Revista Española de Pedagogía* Nº 201, pp. 249-266.
- ❑ Escuela y familia, elementos clave para el desarrollo social del estudiante. (2010). *Revista de Investigación Académica sin Frontera* , 67.
- ❑ Fernández, I. (1999).
- ❑ Freinet, C. (1972). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia.
- ❑ Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- ❑ Gobierno hizo lanzamiento de estándares de calidad educativa. (27 de 12 de 2011). *El telégrafo* , pág. 1.
- ❑ Gómez Mayorga, C. (1999). *De la conquista del espacio exterior a la conquista del aire*. SEVILLA: Kikirikí nº 52.M.C.E.P.
- ❑ Hernández (1998). <http://www.slideshare.net/mreynero/diseo-de-investigacion>
- ❑ Johnson, D. (1981). *Student-student interaction: the neglected variable in education*. Educational Researcher : Educational Researcher .
- ❑ Kahn, K. &. (1966). *Desarrollo organizacional e inteligencia organizacional. Roles y tareas en las organizaciones*. Precursos.
- ❑ KOHLBERG, I. (1985). *The Just community in theory and practice*. BERKOWIT M.W. y OSER, F.
- ❑ *Legislación Educativa*. (2009). Quito-Ecuador: Talleres de Corporación de Estudios y Publicaciones.
- ❑ *Ley Orgánica de Educación*. (2007). Quito-Ecuador: Talleres de la Corporación de Estudios y Publicaciones.
- ❑ Ministerio de Educación del Ecuador. (05 de 01 de 2012) [www.educacion.gob.ec](http://www.educacion.gob.ec)., de Ministerio de Educación del Ecuador.
- ❑ Moos. (1979). *Evaluating educational environments*. S. Francisco: Jossey Bass.
- ❑ Moos, R., & Trickett, E. (1984). *Escala de clima social*. Madrid: TEA.
- ❑ Nardoni, M. L. (25 de 01 de 2008). *Mediación Educativa*, de Mediación Educativa: <http://www.mediacioneducativa.com>.
- ❑ Onrubia, J. (1998). *Psicología de la Educación*. Barcelona: EDHASA.
- ❑ *Organizational climate: Explorations of a concept*. Boston: Harvard Bussiness School.1968, Boston Harvard Bussiness School

- ❑ Pérez, C. (1995). *Aprendizaje de normas en el aula mediante la participación democrática*. València. Universitat de València.
- ❑ Puig, J. (Julio-Agosto 1993). *Los contenidos actitudinales en los proyectos de centro*. Aula de Innovación Educativa Nº 16-17.
- ❑ Raczynski, D. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago.
- ❑ Rodríguez, D. (2004). *Diagnóstico Organizacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- ❑ Salesianas, E. (01 de 09 de 2011). *Guía para elaborar tareas en el aula*. [http://www.escuelasalesiana.com/docs/1\\_guia\\_para\\_elaborar\\_una\\_tarea](http://www.escuelasalesiana.com/docs/1_guia_para_elaborar_una_tarea).
- ❑ Sarabia, B. (1992). *El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes*. Madrid: Santillana.
- ❑ Schmuck (1981).
- ❑ Tanner, L. (1981). *La disciplina en la enseñanza y el aprendizaje*. México: Interamericana.
- ❑ Torres Coronel, L. E. (2010). *Derecho a una Educación de Calidad-Orientaciones metodológicas y didácticas*. Loja: Cosmos.
- ❑ Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Barcelona: Paidós.
- ❑ Ubero Pascal, N. (2010). *Experiencias de adaptación al aula*. España: EDITUM.
- ❑ Valdés, H. T. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Caribe: Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparati.
- ❑ Watkins, C. y. (1991). *La disciplina escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.
- ❑ Weinstein, Y. y. (1997). *CLIMA ESCOLAR Y NIVELES DE INTERACCIÓN SOCIAL*

## 9. ANEXOS

**Solicitud de la Práctica Docente en la “Unidad Educativa La Salle”**  
**Universidad Técnica Particular de Loja**

*La Universidad Católica de Loja*  
*Escuela de Ciencias de la Educación*

Loja, 28 de abril del 2011

Señor(a)

**DIRECTOR/RECTOR(A) DEL CENTRO EDUCATIVO**

En su despacho.

De mis consideraciones:

Reciba un cordial saludo de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Técnica Particular de Loja, quienes le deseamos los mejores augurios de éxito en sus funciones.

El motivo del presente es con la finalidad de solicitar a Ud. muy comedidamente se digne autorizar la realización de prácticas al estudiante Wilson José Posligua Bran, del octavo ciclo de la carrera de Ciencias de la Educación, mención: Ciencias Humanas y Religiosas, portador de la cédula de identidad número 0919614693 en el periodo académico Abril- Agosto 2011

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

Atentamente,

DIOS, PATRIA Y CULTURA



Mg. María Elvira Aguirre Burneo

**DIRECTORA ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Solicitud de la Práctica Docente en la “Unidad Educativa La Salle”**

Conocoto, Abril 25 del 2011

Hno. Iván Pinchevsky  
Rector

Reciba un cordial saludo, deseándole todas las bendiciones en sus actividades como rector del Colegio La Salle.

Le pido encarecidamente me ayude autorizándome a realizar las prácticas docentes en el Colegio.

Adjunto está la solicitud original de la Universidad Técnica Particular de Loja.

Necesito que en la autorización haga constar los siguientes mis datos:

Nombre: Wilson José Posligua Bran.  
Número de Cédula: 0919614693  
Carrera: Ciencias de la Educación  
Mención: Ciencias Humanas y Religiosas.  
Ciclo: Octavo.  
Período Académico: Abril – Agosto 2011

Le quedo muy agradecido por su ayuda y colaboración.

Dios le bendiga.

Atentamente.-

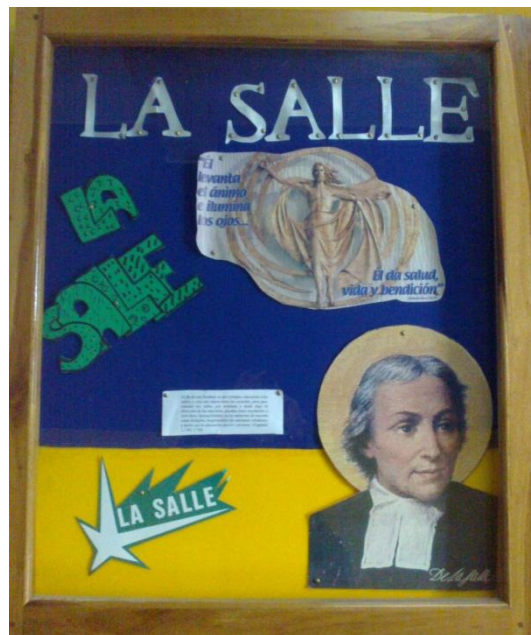
---

P. Wilson Posligua B., O.S.A.

**FOTOS DE LA UNIDAD EDUCATIVA LA SALLE**



Nota: Fachada de la entrada principal a la Unidad Educativa La Salle



Nota: Patrono de la Institución



Nota: Con los niños después de la celebración de la Palabra en la Capilla.



Nota: Proyectando la película sobre la vida de Jesús.





Nota: Con los tres profesores de las prácticas y los estudiantes de séptimo de básica



Nota: Buena iluminación natural de las aulas y limpieza normal



Nota: Maestra de cuarto de básica, buen ambiente en el aula



Nota: Con la maestra de Séptimo de básica



Nota: Lema de la Institución



Nota: Misión de la Institución



Nota: Escudo de la Institución



Nota: El profesor de cuarto explicando la clase.



Nota: Estudiante con el libro "Encuentro con Jesús" material de apoyo



Nota: Grupo de 39 estudiantes del séptimo de básica.



Nota: Capilla del Colegio donde se imparte formación cristiana.