



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 institución educativa “Juan XXIII”, de la ciudad de Yantzaza, provincia de Zamora Chinchipe., 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:

Chamba Jaramillo, Walter Leonardo

MENCIÓN:

Educación Básica.

DIRECTORA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

Andrade Vargas, Lucy Deyanira, Mgs.

TUTORA DEL TRABAJO DE FIN DE CARRERA:

Muñoz Vallejo, María del Cisne Lic.

CENTRO UNIVERSITARIO:

Zamora.

2012

Certificación

Lcda. María del Cisne Muñoz Vallejo

TUTORA DEL TRABAJO DE FIN DE CARRERA

CERTIFICA:

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

.....

Loja, Junio del 2012

Acta de cesión de derechos

Yo Chamba Jaramillo Walter Leonardo 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

CI: 190040377-3

Autoría

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

.....
AUTOR

CI: 190040377-3

Dedicatoria

El presente trabajo en primer lugar se lo dedico a Dios por la vida y sabiduría que él me ha dado para tener la oportunidad de culminar mi carrera profesional de manera exitosa. A mis padres quienes han estado acompañándome y apoyándome moral y económicamente, mostrándome que en la vida se puede alcanzar todas las metas y objetivos que uno trace, son quiénes siempre creyeron en mis actitudes y me impulsaron hacia el éxito de mis metas, gracias por estar siempre conmigo en las alegrías y en las dificultades.

También dedico este trabajo a mi hija Maily Chamba, porque es la persona que más amo en la vida, y su amor me impulsa a seguir siempre adelante para que sea orgullosa de su padre y siga el ejemplo en lo académico y en lo moral.

Con mucho cariño este trabajo dedicado a mi familia y a mis amigos que siempre están ahí día a día apoyándome moralmente.

GRACIAS A TODOS.

Agradecimiento

En primer lugar agradezco a esta mi Universidad quien me abrió las puertas para continuar con nuestro estudio en la carrera Ciencias de la Educación, luego agradecer también a cada uno de los maestros ya que por su dedicación y entrega en cada una de las asignaturas hemos logrado avanzar con los conocimientos merecedores de un verdadero maestro.

Es propicia la oportunidad de agradecer al equipo planificador de la Universidad por su constancia e interés de apoyarnos en cada una de las actividades, para poder lograr nuestro fin.

Gracias también la colaboración de la Hermana Blanca Piedad Sandoval Directora de la Escuela Juan XXIII, quién permitió realizar la investigación en los diferentes Años de Educación Básica.

Agradecer muy afectuosamente a mi tutora Lic. María del Cisne Vallejo, por el apoyo incondicional que me ha dado para el desarrollo de esta investigación.

Finalmente agradezco a mis padres Lucia Jaramillo y Humberto Chamba por que han sido el sostén de que pueda continuar con mis estudios y llegar hasta donde estoy ahora.

Mi sincero agradecimiento a todos.

ÍNDICE

Portada.....	i
Certificación.....	ii
Acta de cesión de derechos	iii
Autoría.....	iv
Dedicatoria	v
Agradecimiento.....	vi
Índice.....	vii
1. RESUMEN	1
2. INTRODUCCIÓN	2
3. MARCO TEÓRICO.....	6
3.1. LA ESCUELA EN EL ECUADOR	6
3.1.1. Elementos claves	6
3.1.2. Factores de eficacia y calidad educativa.....	8
3.1.3. Factores socio-ambientales e interpersonales en el centro escolar .	9
3.1.4. Estándares de Calidad Educativa	13
3.1.5. Planificación y ejecución de la convivencia en el aula.....	14
3. 2. CLIMA SOCIAL.....	15
3.2.1. Clima social escolar: concepto e importancia	15
3.2.2. Factores de influencia en el clima escolar	16
3.2.3. Clima social de aula: concepto	18
3.2.4. Características del clima de aula.....	22
3.2.4.1. Implicación	22
3.2.4.2. Afiliación	23
3.2.4.3. Ayuda.....	24
3.2.4.4. Tareas.....	25
3.2.4.5. Competitividad.....	26
3.2.4.6. Estabilidad.....	27
3.2.4.7. Organización.....	28
3.2.4.8. Claridad	28
3.2.4.9. Control:	29
3.2.4.10. Innovación.....	30

3.2.4.11. Cooperación	31
3.3. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, TIPOS Y CLIMA DE AULA	32
3.3.1 Aulas orientadas a la relación estructurada.	33
3.3.2 Aulas orientadas a una competitividad desmesurada.....	36
3.3.3 Aulas orientadas a la organización y estabilidad	36
3.3.4. Aulas orientadas a la innovación	39
3.3.5 Aulas orientadas a la cooperación	40
3.3.6 Relación entre la práctica pedagógica y el clima social del aula	41
3.3.7 Prácticas didáctico-pedagógicas que mejoran la convivencia y el clima social del aula.....	42
4. METODOLOGÍA	45
4.1. Contexto.....	45
4.2. Diseño de la investigación	45
4.3. Participantes de la investigación.....	46
4.4. Métodos, Técnicas e Instrumentos de Investigación	53
4.4.1. Métodos	53
4.4.2. Técnicas.....	53
4.4.3. Instrumentos.....	54
4.5. Recursos	54
4.5.1. Humanos.....	54
4.5.2 Institucionales.....	54
4.5.3 Materiales.....	55
4.5.4 Económicos.....	55
4.6. Procedimiento.....	55
5. INTERPRETACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	56
5.1 Características del clima del aula desde el criterio de estudiantes y profesores del cuarto año de educación básica	56
5.2. Características del clima del aula desde el criterio de estudiantes y profesor del séptimo año de educación básica	62
5.3. Las características del clima del aula, desde el criterio de estudiantes y profesor del décimo año de educación básica	64
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	67

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	¡Error! Marcador no definido.
6.1. Conclusiones.....	73
6.2. Recomendaciones.....	74
7. EXPERIENCIA Y PROPUESTA DE LA INVESTIGACIÓN.....	75
7.1. Experiencia de Investigación.....	73
7.2. Propuesta de Investigación.....	75
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
9. ANEXOS	95

1. RESUMEN

Los problemas que alteran el ritmo normal de la vida escolar están relacionados con la convivencia entre profesores y alumnos, es por ello que la presente investigación tiene como objetivo “Conocer el clima social y tipo de aulas en que se desarrolla el proceso educativo de estudiantes y profesores del cuarto, séptimo y décimo año de educación básica de los centros educativos del Ecuador”, la misma que fue realizada en cuarto, séptimo y décimo año de educación básica del Instituto Superior “JUAN XXIII” del cantón Yantzaza, provincia de Zamora Chinchipe, año escolar 2011 – 2012. Las encuestas fueron realizadas a 85 alumnos y 3 docentes correspondientes a cada nivel; destinándose para las encuestas en cada nivel un día. La metodología utilizada es la participativa, empleándose técnicas e instrumentos como las encuestas y entrevistas. En conclusión, en el Instituto Superior “JUAN XXIII” profesores y alumnos concuerdan que los niveles “control” y “organización” son débiles. Es por ello que se desarrollará la propuesta, consistente en un Plan de Acción para trabajar en actividades lúdicas que permitan alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos.

2. INTRODUCCIÓN

Actualmente en muchos países y en especial el Ecuador, se han desarrollado innovaciones en lo que concierne a lo educativo, y para ello los estudios e investigadores se han enfocado en una gran diversidad de aspectos tales como la actualización curricular, la capacitación docente, autoevaluación institucional, entre otros; sin embargo, se ha dejado de un lado lo que tiene que ver con los el contexto en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir con el ambiente y el clima social del aula y del centro educativo. Frente a este olvido, consideramos fundamental un estudio que haga hincapié en la importancia que el clima social del aula tiene para la consolidación de aprendizajes significativos, así como una investigación que permita determinar los climas sociales predominantes en un centro educativo específico. En razón de lo expuesto, se busca en este estudio analizar los tipos de aula y ambiente social actual en el proceso de aprendizaje de cuarto, séptimo y décimo año de educación básica.

El tipo de aula o clima social manejado por el personal docente se ve afectado por diversos factores, ya sea por un elevado número de alumnos, condiciones físicas desfavorables, mala implementación de métodos pedagógicos, falta de útiles y materiales adecuados para cada clase en donde se ven debilitadas las relaciones profesor-alumno, en tal razón, es necesario prevenir los problemas que se dan en el aula.

El lograr la eficiencia en el sistema educativo ha implicado para los profesores reestructurar su práctica docente, desde la acción tradicional hacia un esquema de trabajo en equipo, a la coordinación, a la cooperación y a las estrategias de las relaciones profesor, alumno y padres de familia.

Dentro de las investigaciones que se han realizado a esta problemática cabe señalar el estudio del Banco Interamericano de Desarrollo realizado en el Ecuador en el año 2002, cuyo objetivo principal fue el “análisis y formulación de recomendaciones relativas al esquema curricular y pedagógico de la educación media y su mejoramiento, en concordancia con objetivos de

calidad, equidad y eficiencia.” Los resultados obtenidos con respecto al clima escolar de las instituciones educativas en el Ecuador fueron que “una buena parte de las instituciones educativas públicas del Ecuador (...) mantienen formas autoritarias de relación maestro – alumno, así como ausencia de espacios de participación de padres de familia y alumnos en los procesos, por ejemplo, de construcción colectiva de normas (...) Programas de formación en valores para el ejercicio de la ciudadanía son escasos en la oferta institucional” (Banco Interamericano de Desarrollo, 2002, pág. 20)

Otro aporte que se tiene en el país, es que el gobierno actual se ha preocupado en realizar cambios al sistema educativo, es por ello que mediante la Ley Orgánica de Educación Intercultural, en uno de sus artículos, se señala que el Estado “Garantiza el derecho de las personas a una educación de calidad y calidez, pertinente, adecuada, contextualizada, actualizada y articulada en todo el proceso educativo, en sus sistemas, niveles, subniveles o modalidades; y que incluya evaluaciones permanentes. Así mismo, garantiza la concepción del educando como el centro del proceso educativo, con una flexibilidad y propiedad de contenidos, procesos y metodologías que se adapte a sus necesidades y realidades fundamentales. Promueve condiciones adecuadas de respeto, tolerancia y afecto, que generen un clima escolar propicio en el proceso de aprendizajes”.

Debido a esto, actualmente se capacita a los docentes en la implementación de los códigos de convivencia, en donde se democratiza, remueve y cambia visiones, establece deberes y derechos, se promueve la participación de todos los integrantes de las comunidades educativas, se educa en función de una convivencia más armónica que luego se traslada a la vivencia social, cambios todos ellos promovidos por el Ministerio de Educación del Ecuador.

Este estudio es importante para la Universidad Particular de Loja, como unidad educativa gestora de la presente investigación, ya que mediante los resultados obtenidos se contribuirá con información de suma importancia sobre la situación actual de los establecimientos educativos con respecto a los tipos de aula y clima social del sistema educativo. Así mismo, es importante la presente investigación para el Instituto Superior “Juan XXIII” del cantón Yantzaza, pues mediante la evaluación de sus docentes y alumnos se

podrán establecer los tipos de aula y clima social que tiene la institución y de esta manera contribuir al mejoramiento o al cambio de esta problemática. Como investigador me he visto motivado por esta problemática del sistema educativo debido a que me parece muy importante ver la manera cómo mejorar la calidad de enseñanza, los nuevos retos educativos exigen cambios en las prácticas docentes, pues la acción del docente no puede reducirse al dominio de conocimientos, sino que debe acompañarse de un trabajo en equipo ayudando al mejoramiento del clima social en el aula, es por ello que este estudio ayudará a mejorar el sistema educativo particularmente en el Instituto Superior “Juan XXIII”, en el sentido que los resultados obtenidos serán la guía principal para el mejoramiento del clima en la institución, además, este estudio servirá como guía para la evaluación de otras instituciones educativas del país.

Para realización de la presente investigación se utilizaron diversos recursos y medios que hicieron posible la obtención de la información, entre los que se destacan las entrevistas y las encuestas realizadas a docentes y alumnos, donde la información obtenida sirvió de base para la determinación de las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

En la investigación el objetivo general es “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”, dicho objetivo se logró cumplir mediante la aplicación de entrevistas a docentes y alumnos del Instituto “Juan XXIII” y a través de los cuales se obtuvieron los tipos de aula y clima social establecidos en el centro educativo. Los objetivos específicos de la investigación son “Describir las características del clima del aula (implicación, afiliación, ayuda, tareas, competitividad, estabilidad, organización, claridad, control, innovación y cooperación), desde el criterio de estudiantes y profesores”, objetivo que se logró cumplir mediante la obtención de referencias bibliográficas y mediante los resultados de la tabulación de la información recolectada de maestros y alumnos con respecto a los tipos de aula y clima social del establecimiento educativo. El siguiente objetivo específico: “Identificar el tipo de aulas que se distinguen (Moos, 1973), tomando en cuenta el ambiente en el que se

desarrolla el proceso educativo.”, se cumplió mediante la información reflejada de las referencias bibliográficas de los tipos de aula y clima social de la perspectiva de Moos. Y finalmente el último objetivo específico consistente en “Sistematizar y describir la experiencia de investigación”, se cumplió por medio de la obtención de información, tabulación de datos, gráficos de la tabulación, interpretación y análisis de los gráficos y finalmente con la discusión de las encuestas realizadas. La experiencia de la realización de esta investigación ha sido gratificante ya que al inmiscuirme como investigador en la realidad de la educación de las instituciones educativas he descubierto pautas de cómo mejorar el nivel de enseñanza y de este modo, realizar propuestas que ayuden al mejoramiento de la educación.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. LA ESCUELA EN EL ECUADOR

3.1.1. Elementos claves

La escuela en la sociedad republicana fue una institución en la que se vigiló y custodió a quienes pasaban por ella, en la que se seleccionó, o por lo menos se legitimó, el papel social, en la que se adoctrinó y en la que se desarrollaron habilidades y destrezas. Así lo entiende Reimer, citado por Zapata y Ossa (2007: 188).

Se trató de un espacio utilizado para efectuar prácticas de socialización, aculturación y dispensación del saber canonizado por la civilización, mediante una tarea esforzada en la que contaron la disciplina y la normalización. Su tarea pedagógica –que buscó educar y, en medio de tensiones, evangelizar–, estuvo impregnada de racionalización y eficacia. Se impulsó así, de manera paradójica, “la iluminación masiva y civilizatoria, la promoción de la emancipación de la razón de las creencias particularistas y sobrenaturales, lucha tras la cual estaba la consagración de la cultura legítima que controlara el espacio escolar” (Reimer, 1976, p. 51 en Zapata Y Ossa, 2007: 188).

Las teorías de reproducción entienden a la escuela como un aparato ideológico del Estado (Althusser, 1974) cuyo objetivo es, por una parte, la preservación del *status quo* y, por otra, como una institución “que agudiza las diferencias sociales en virtud de su función de selección y distribución desigual del capital cultural” (Bourdieu, 2003 en HERNÁNDEZ, 2010: 947).

En este núcleo figurativo la escuela se representa como la institución más apropiada y válida para la obtención de mejores condiciones de vida en el futuro. La asistencia a la escuela *garantiza* el inicio de esa trayectoria y su sentido se encuentra ligado a la *certificación* académica y social que ofrece (Hernández, 2010: 952).

Se caracteriza a la escuela como espacio público, es decir, es el lugar físico de tránsito, estancia y convivencia social donde se establecen constantes relaciones cotidianas de comunicación. Los efectos formativos que provoca la configuración estética de este espacio se encuentran íntimamente relacionados con las normas éticas que regulan su uso. Estas normas, por ser de naturaleza cultural e histórica, son diferentes en cada comunidad y en cada momento (Crespo y Pino, 2010: 487).

El espacio escolar está considerado como un recurso didáctico, como un medio, y “es un factor condicionado por diversas variables, sobre todo curricular y organizativo, aunque de hecho, por falta de flexibilidad en la mayoría de los tipos de construcción y tecnologías arquitectónicas rígidas empleadas, se convierte en un factor condicionante de la actividad práctica” (Visedo, 1991: 126). Es decir, la falta de agilidad para producir las remodelaciones el espacio que su uso exige, lo convierte en un elemento determinante de la actividad didáctica, cuando en realidad debería ser lo contrario.

Su valor es principalmente instrumental, a la vez que tiene un gran significado como elemento condicionante del trabajo y la convivencia. En este sentido, cabe la existencia de espacios fijos y espacios multiusos.

Hoy se está empezando a considerar el “espacio educativo” como elemento digno de investigación, por las repercusiones que puede tener en la didáctica y en la organización de los centros.

En primer lugar el espacio, en su amplitud y distribución, ha de responder a los principios didácticos y organizativos que lo deben configurar, al tiempo que potencia y canaliza desde sus posibilidades dichos principios.

El contexto escolar tiene una “perspectiva curricular” además de su perspectiva organizativa. La primera ha de ser centro de atención en la configuración de espacios.

El currículo desde el punto de vista del contexto organizativo puede considerarse enmarcado por éste, ya que los sistemas de agrupamiento de alumnos y

profesores, las posibilidades materiales de distribución del espacio, el horario... y todos los recursos humanos, materiales y funcionales significativos, son elementos de referencia para la puesta en práctica.

Todos ellos, y otros muchos, necesitan de un soporte espacial adecuado para que, además de por otros cauces, el éxito se alcance sin trabas y con la mayor facilidad. De esta manera, el espacio contribuirá previsiblemente a lograr un ambiente educativo deseable. (Uría Rodríguez, 2001, págs. 30-31)

“La calidad de la Educación no puede situarse en los medios y recursos, menos instrumentos a su servicio, aunque resulte imprescindible contar con los adecuados, necesarios y suficientes, sino en la que puedan tener los proyectos educativos, esto es, en el fin y en los objetivos propuestos” (Ramón, 2005: 14). Es evidente que con sólo proyectos educativos de calidad no se logra la calidad, pero debe serlo también que con sólo medios y recursos, tampoco, y ello porque los medios pueden ponerse al servicio de fines y objetivos irrelevantes, parciales y hasta indignos. La cuestión, pues, está en los fines y objetivos que integran los proyectos educativos.

“Los recursos materiales no son garantía de una buena educación, la educación de calidad es aquella que aborda la formación integral de las personas, concretada en su capacitación para darse un proyecto personal de vida, socialmente valioso, y ser capaz de, libremente, llevarlo a la práctica en las diversas situaciones y problemas que deberá enfrentar a lo largo de su vida” (Ramón, 2005: 17). En definitiva, se está planteando como meta el logro de la autonomía personal que no representa otra cosa que la capacidad de las personas para ser dueños de sus actos y, por ende, responsables de los mismos.

3.1.2. Factores de eficacia y calidad educativa

La eficacia de la educación queda ligada a la formación de competencias nuevas en los profesionales de la educación. Las competencias derivadas del uso de la técnica nueva tienen que estar combinadas con las competencias profesionales

del oficio [...] Las competencias más destacadas no son las de manipulación de productos tecnológicos, sino las procedentes de la capacidad de organización y autonomía para la intervención pedagógica en el nuevo contexto. (Turiñan, Oliveira y Rodríguez, 2003: 57)

La ilustración científica y tecnológica pueden ser un elemento que ayuda para una eficacia y calidad educativa, pero no solo se refiere a un cúmulo de conocimientos de los que se pueda dar cuenta en un examen clásico que los evalúe, sino aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que articulados adecuadamente se transforman en competencias, en contextos de actuación definidos que le permitan al ciudadano desarrollar desempeños apropiados en su vida cotidiana. “La enseñanza deberá incluir una enseñanza de la incertidumbre que ha aparecido en las ciencias físicas, las ciencias de la evolución biológica y las ciencias históricas”. (Hernández et al., 2004: 51)

La calidad educativa se vincula fuertemente con el logro de la equidad de la misma, ya desde la Conferencia Mundial de Jotmien se señalaría como un factor que contribuye al logro de la enseñanza primaria universal (EPU), al incrementar la satisfacción de los usuarios del sistema educativo, y dar sentido a la permanencia e inversión de la educación: estudiantes, padres y familias de forma directa, e instituciones que contarán con egresados/as competentes, de forma directa. (Moreno, 2007: 313)

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

Factores sociales:

La violencia que prolifera en la sociedad trasciende mediante la sinergia social y la penetración osmótica de las estructuras, en el sistema educativo. La violencia que reina en el ámbito escolar procede de dos fuentes: la violencia simbólica y la violencia instrumental. La violencia simbólica se trasmite jerárquicamente y ejerce su fuerza predominante en sentido vertical descendente. Los factores que influyen en la generación de la violencia escolar, por parte de los alumnos son: el

moldeamiento familiar, los M.C.M., la presión grupal, el ambiente motivador/desmotivador de la escuela y los factores personales.

La escuela es vista por ciertos autores como un instrumento monopolizado por la sociedad de consumo, que manipula a las personas desde la niñez, a fin de prepararlas para ser dóciles trabajadores y consumidores. Forma parte de un sistema de burocracia que engendra adicción y heteronomía entre los ciudadanos. Se critica la violencia que el aprendizaje y la educación sufren en la institucionalización escolar. Efectos de esa violencia serían la instrumentalización del aprendizaje y de las materias, el filtro evaluador que condiciona al alumno a superar las dificultades y listones que se le proponen buscando el resultado práctico y no le motivan “a aprender”. (Lodeiro, 2001: 93)

Por otra parte, las variables que más explican el rendimiento escolar en el nivel del establecimiento son: el nivel socioeconómico-cultural de la sociedad atendida, que explica aproximadamente un 70% de la varianza, y un conjunto de variables alterables del proceso educativo que explican por sí mismas un 40 % de la varianza; entre ellas se destacan la siguientes: expectativas que tiene el director, el profesor y los padres en relación con las posibilidades del rendimiento académico [...] (Mella y Ortiz, 1999:73).

Factores ambientales:

Las escuelas necesitan estar en contacto íntimo con el ambiente físico que las rodea y con la comunidad en que están enmarcadas. De esta forma serán capaces de entender mejor ese ambiente y sus necesidades. El contacto con la comunidad debe hacerse tanto a través de los alumnos, desarrollando actividades de extensión en problemas del ambiente, como a través de los padres de los niños, con quienes debe tratar de asegurar una relación fluida y continua. Es mediante el fortalecimiento de esos vínculos que las escuelas pueden convertirse en centros estratégicos para el desarrollo ambiental sostenible de sus comunidades. (Chelala, 1999: 31)

Los retrasos en el desarrollo cognitivo y sicosocial de los niños pobres, provocados en gran medida por factores ambientales adversos, tienen como efecto a corto plazo el bajo rendimiento, el fracaso y la deserción escolar y a largo plazo, la imposibilidad de los individuos de lograr un trabajo estable que les permita una adecuada subsistencia. (Jadue, 1997)

Factores interpersonales:

La institución escolar, es a la vez, un refugio para construir un mundo propio al margen de los adultos familiares, al tiempo que representa la continuidad del control por parte de los adultos, así como los valores y algunas normas de estos. Es un cobijo no tanto por lo que es en sí misma, como por ser un espacio y tiempo para entablar unas relaciones independientes del medio familiar, en el que se desarrollan la mayoría de las veces tanto al margen de la familia como del centro escolar. (Gimeno: 87 en Castro et al., 2011: 195)

En relación con la figura de los docentes, se determinó que los factores que diferencian a los profesores considerados como mejores de los peores se centran, para los alumnos de séptimo nivel, en las relaciones interpersonales. Los estudiantes que cursan el séptimo nivel valoran la parte humanista de sus docentes, relacionada con la necesidad de afectividad, por ser este el año de transición de un sistema maternal en primaria a otro pluridocente, multimetodológico y multidisciplinar. (Castro et al., 2011: 208)

Otros problemas que alteran el ritmo normal de la vida escolar son los derivados de la llamada disrupción, o sea, problemas de convivencia entre profesores y alumnos, normalmente en el ámbito del aula. Esta problemática habitualmente se denomina como de disciplina, palabra que, debido al uso peyorativo que se ha hecho de ella en el sentido de identificarla con la adopción de medidas exclusivamente punitivas, se puede rechazar. No obstante, hay que tener en cuenta que etimológicamente disciplina viene de discipulus, palabra ajena a toda connotación negativa. Por lo tanto nosotros utilizaremos el vocablo, si bien entendiéndolo como el que se denomina disciplina democrática. (Federación de Enseñanza de CC.OO: 13)

La disrupción se trata de conductas aisladas y al mismo tiempo muy persistentes, que manifiestan consistentemente algunos alumnos en el aula –en ocasiones una mayoría– y que, en su conjunto, podrían calificarse de boicot permanente al trabajo del profesor, al desarrollo de la actividad del aula, y al trabajo de los demás alumnos: faltas de puntualidad, cuchicheos, risas, provocaciones constantes al profesor, comentarios hirientes en voz alta acerca del profesor, de un compañero o de la propia tarea, insultos, pequeñas peleas y robos, y en definitiva desafíos de todo tipo a las normas de convivencia dentro del aula. Dicho en breve, la disrupción agrupa lo que en lenguaje escolar suele entenderse por disciplina en el aula. Por poco frecuente y grave que sea, la disrupción distorsiona el flujo normal de las tareas que se desarrollan en el aula y fuerza al profesor a invertir buena parte del tiempo de enseñanza en hacerle frente. (Federación de Enseñanza de CC.OO: 18)

Niveles en los cuáles se puede observar el clima social escolar:

El clima escolar es una cualidad, relativamente estable, que es vivida por los integrantes a través del trabajo, las interacciones y las características físicas del espacio. El clima escolar permite distinguir un centro de otro, ya que imprime un determinado estilo y condiciona los procesos y los resultados (Bisquerra y Martínez, 1998). Conviene distinguir entre diversos niveles de clima escolar:

Clima escolar: se refiere a diversos climas emocionales que pueden darse en una institución educativa. Incluye el clima de centro y el clima de aula: El clima escolar es el resultado de la interacción de una serie de factores: variables del alumnado, profesorado, PAS, padres, madres, materias, metodología, aulario, espacios del centro, etc.

Clima de centro: es el que se genera en toda la institución escolar y está condicionado principalmente por la dirección, el profesorado, el alumnado, otros posibles agentes y el entorno físico del centro. Este clima afecta a todos los colectivos del centro. El clima de centro focaliza la atención de la dirección del centro.

Clima de aula: se trata del clima que se genera en el aula como consecuencia de la interacción entre el profesorado y el alumnado dentro del espacio del aula. Este clima incide en los procesos educativos y en el rendimiento académico. El clima de aula está afectado por el profesor, la materia, la metodología, el espacio, etc. (...), el clima de aula, también denominado clima de clase, integra relaciones interpersonales, implicación en las tareas, distribución de roles, estimulación, facilitación, limitación de comportamiento, etc. (Bisquerra Alzina, 2008, págs. 103-104)

3.1.4. Estándares de Calidad Educativa

Si recibir educación de calidad es uno de los derechos fundamentales de los seres humanos, ser evaluado y recibir información valorativa sobre la educación que se está recibiendo ha de entenderse también como un derecho. Efectivamente, la evaluación es el único instrumento que tenemos para verificar el cumplimiento de ese derecho superior, internacionalmente reconocido y que supone el acceso igualitario al conocimiento y a las oportunidades disponibles en la sociedad. Garantizar que los niños, jóvenes y adultos estén recibiendo una educación de calidad requiere de evaluaciones que den cuenta tanto de lo que se aprende, como de las acciones que se desarrollan para su cumplimiento y del contexto en el que se desenvuelve. (Murillo y León, 2008: 2).

Una evaluación de calidad ha de ser también equitativa y justa. Debe reconocer y asumir la diversidad social y cultural de los estudiantes, para desde allí generar instrumentos y estrategias que permitan evaluar el desarrollo y desempeño de todos y cada uno adecuada y justamente. Una evaluación capaz de dar cuenta de la diversidad y heterogeneidad de los niños, niñas y jóvenes, al mismo tiempo que visibilizar y dimensionar los desafíos que el contexto y sus características, ponen al logro de resultados educativos de calidad. (Murillo y León, 2008: 3).

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. Los Estándares permitirán verificar los conocimientos, habilidades y actitudes de los actores educativos (estudiantes, docentes y directivos), los mismos que se evidencian en acciones y

desempeños que pueden ser observados y evaluados en los contextos en los que estos se desenvuelven. (Ministerio de Educación Ecuador, 2011)

Las pruebas “Aprendo” miden, por ejemplo, el dominio que los alumnos tienen sobre un conjunto de destrezas fundamentales en Matemática y Lenguaje y Comunicación, con respecto a criterios establecidos. Se entiende por destreza la capacidad de la persona para aplicar o utilizar lo que sabe de manera autónoma, cuando la situación lo requiera. Las mediciones se realizaron al final de los años tercero, séptimo y décimo, de una muestra representativa nacional. (Fundación Ecuador, 2006: 20)

3.1.5. Planificación y ejecución de la convivencia en el aula

El Código de Convivencia es la creación y adecuación de los estilos de convivencia a los requerimientos de la sociedad actual, en consecuencia, apunta a plantearse la convivencia como un proyecto flexible y capaz de retroalimentarse creativamente a través del aporte y cuestionamiento de todos los integrantes de la comunidad educativa. (Supervisión Educativa de Loja, 2009: 6)

El Código de Convivencia apunta a facilitar la búsqueda de consenso a través del diálogo para el reconocimiento, abordaje y resolución de los conflictos; generar las condiciones institucionales necesarias para garantizar la trayectoria escolar de los niños, niñas y adolescentes, aplicando un criterio inclusivo y posibilitar la formación de los estudiantes en las prácticas de la ciudadanía democrática, mediante la participación responsable en la construcción de una convivencia holística en los establecimientos educativos. (Supervisión Educativa de Loja, 2009: 7)

Derecho a la información.- Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a buscar y escoger información; y a utilizar los diferentes medios y fuentes de comunicación, con las limitaciones establecidas en la ley y aquellas que se derivan del ejercicio de la patria potestad. Es deber del Estado, la sociedad y la familia, asegurar que la niñez y adolescencia reciban una información adecuada, veraz y pluralista; y proporcionarles orientación y una educación crítica que les

permita ejercitar apropiadamente los derechos señalados en el inciso anterior. (Código de la Niñez y Adolescencia, 2003: Art. 45).

3. 2. CLIMA SOCIAL

3.2.1. Clima social escolar: concepto e importancia

La familia y la escuela constituyen los dos grandes contextos de socialización por excelencia en la infancia y la adolescencia. La familia, por una parte, representa el eje central del ciclo vital de acuerdo con el cual transcurre la existencia de las personas, se trata de una institución social fundamentada en las relaciones afectivas (Nardone, Giannotti, & Rocchi, 2003 en Estévez et al., 2008: 119) y desde la que el niño y adolescente aprehende los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiada para la sociedad a la que pertenece (Cava y Musitu, 2002 en *Ibíd.*)

La escuela representa una institución formal que supone, en la mayoría de ocasiones, el primer contacto directo y prolongado del niño y adolescente con un contexto de relaciones sociales organizadas desde una autoridad jerárquica formalmente establecida (Molpeceres, Lucas, & Pons, 2000 en Estévez et al., 2008: 119), y donde, además, tiene lugar un proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a unos determinados contenidos y actividades que conforman el currículum, así como interacciones sociales significativas con iguales y otros educadores (Pinto, 1996 *Ibíd.*). También estos procesos se desarrollan en un ambiente social o, en este caso, un clima escolar determinado por aspectos como la calidad de la relación profesor-alumno, la calidad de las amistades entre iguales en el aula, y el rendimiento e implicación en las tareas académicas (Cava & Musitu, 2002; Moos et al., 1984, *Ibíd.*)

La utilización del concepto clima en educación se debe al influjo de otras tres ciencias: Sociología, Psicología y Ecología. La Sociología se centra en los elementos relacionales y culturales del ambiente, donde la escuela se define como un sistema cultural de relaciones sociales entre familia, profesores, alumno e iguales (Anderson, 1982). La Psicología Ambiental (Holland, 1973) estudia la influencia del ambiente sobre la cultura, mientras que la Psicología Ecológica

(Bronfenbrenner, 1976) estudia la influencia de los factores ecológicos en relación con el ser humano. Por su parte, la Ecología se encarga del estudio de los ecosistemas y, si bien no es un término utilizado en educación, Asensio (1992) afirma que podemos hacer una similitud entre los centros escolares o los sistemas sociales en general, y los ecosistemas, puesto que ambos se caracterizan por apertura, dinamicidad, provisión de mecanismos de autorregulación e interacción de sus elementos constituyentes, entre sí y con todos los sistemas adyacentes, susceptibles de modelación matemática. (González, 2003: 145)

Fernández y Asensio (1993) definen clima institucional como Ambiente total de un centro educativo determinado por todos aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución, condicionante, a su vez, de distintos productos educativos. (González, 2003: 148)

3.2.2. Factores de influencia en el clima social escolar

El clima y convivencia, estrictamente hablando, no son conceptos iguales, no son conceptos equivalentes. De hecho, desde el punto de vista de la investigación educativa, la convivencia tiene una trayectoria mucho más reciente en el tiempo que el clima o cultura escolares, y además es deudora de estos dos conceptos, ya que el cuerpo teórico de la convivencia se nutre en una gran parte de las reflexiones y variables del clima y de la cultura escolares. Se hace esta matización porque las dos corrientes que más se han investigado sobre clima y cultura, que son la eficacia y la mejora de la escuela, tienen una trayectoria amplísima, y, sin embargo la convivencia tiene una trayectoria, bastante más reciente. En consecuencia, estamos ante los inicios de la construcción teórica del término convivencia. (Eta, 2008: 51)

[Uno de los factores que influyen en el clima escolar es la violencia escolar. En este sentido], "los medios hacen noticias solamente de casos extremos que lindan con lo delictivo, alimentando la idea de que la "violencia escolar" se

reduce a casos patológicos y criminales. Esto significa callar, reducir un fenómeno social complejo y preocupante que nos afecta y reclama soluciones, a "la locura de un adolescente". Las noticias tienden a estigmatizar a los jóvenes al individualizarlos como "violentos": más precisamente son los sectores populares el objeto de discursos estigmatizantes y difamatorios que los posicionan como la causa de la violencia, insistiendo en la necesidad del encierro y mano dura". (Poblete, 2007: 9)

La metodología de la clase y la evaluación del aprendizaje, utilizadas por el docente, además de las acciones y decisiones que éste tome, también influyen en el tipo de clima percibido por los estudiantes. La relación entre todas estas dimensiones da como resultado distintos climas, pudiendo ser éstos positivos o negativos, según la percepción, expectativas y satisfacción de los actores. De esta manera, los elementos asociados al clima positivo en el ámbito escolar, pero que se pueden extrapolar al mundo universitario, se vinculan con un docente que mantiene un trato respetuoso y cordial hacia los estudiantes, maneja situaciones de comportamientos irregulares, resuelve dudas y promueve la participación, motivándolos y connotándolos positivamente (Arón y Milicic, 2000 en Ríos et al. 2010: 107).

La eficacia escolar 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 escolar 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 aprendizaje. En definitiva, una cultura de eficacia. Sin embargo, para que se genere una carencia de eficacia es suficiente que uno de los elementos falle gravemente. Así, una escuela con graves deficiencias de infraestructura, con grandes 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.

A pesar 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: serían los factores asociales con el logro.

(...) una escuela eficaz es aquella que tiene claro cuál es su misión y ésta se encuentra centrada en lograr un aprendizaje integral, de conocimientos y valores, de todos sus alumnos (...), los docentes están fuertemente comprometidos con la escuela, con los alumnos y la sociedad (...), existencia de buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar (...), 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 y con la dirección, y hay relaciones de amistad entre ellos; las familias están contentas con la escuela y los docentes (...). Una escuela eficaz es, sin duda alguna, una escuela participativa. (Castañeda, Cueto, & Donoso, 2007, págs. 281-282)

3.2.3. Clima social del aula: concepto

Un aula es una comunidad humana. A la hora de promover un clima de relación humanizante es importante anotar que, por ejemplo, “cuando decimos que los chicos son violentos, agresivos, o muy competitivos, en realidad no estamos sino confirmando los ideales y modos de enfrentarse a las situaciones cotidianas que les están siendo inculcados a través de las redes de socialización en las que se mueven” (TORRES, 2001). El clima social de aula no sólo puede describirse, sino modificarse, aborreciendo la cohesión social entre sus componentes. Para ello, es preciso dotarse de herramientas educativas que puedan ayudarnos a su logro, sabedores de la enorme dificultad, complejidad y diversidad de variables que están en el trasfondo de esta tarea. (Romero y Caballero, 2008: 31)

Las aulas no son entes aislados de su contexto. El más próximo e inmediato es el propio centro donde se halla inserta. El ecosistema social de cada centro es la síntesis cultural configuradora de la institución, donde el ambiente construido por la relación que mantienen entre sí las personas, los procesos educativos –razón esencial de la Escuela– y la proyección que de ella se hace, configuran en su conjunto la atmósfera envolvente, su clima. (Romero y Caballero, 2008: 30)

La convivencia escolar como la interrelación entre los diferentes miembros de un proceso educativo, que incide significativamente en el desarrollo tanto ético, socio–afectivo como intelectual del alumnado. (García y Cubo, 2009: 52).

Además de lo anterior debemos considerar el papel fundamental que tienen los padres en la educación de sus hijos. Es importante conocer las pautas educativas de los padres. Y esto no sólo porque la familia es un factor fundamental a la hora de establecer las causas de los problemas de disciplina en el aula, sino porque los propios padres serán, en muchos casos, los primeros en dar la voz de alarma y reclamar la atención hacia posibles conductas de agresión dirigidas a sus hijos/as. Por todo lo anterior, conseguir un alto índice de participación de los padres en un centro debe ser una constante a perseguir años tras año, para ello se diseñan diversas estrategias (BOYER & LUENGO, 2001 en García y Cubo, 2009: 52).

Moos (1974) definió el clima social como la personalidad del ambiente en base a las percepciones que los habitantes tienen de un determinado ambiente y entre las que figuran distintas dimensiones relacionales. “Así, una determinada clase de un centro escolar puede ser más o menos creativa, afiliativa, orientada a las tareas, etc. Asimismo, una específica familia puede ser más o menos controladora, cohesiva, organizada, etc. El objetivo de Moos y sus colegas ha sido encontrar invariantes de tales atributos a través de diferentes ambientes sociales. (Fernández Ballesteros, 1982,)

El foco de interés ha sido para Moos la clase como el conjunto de profesor-alumnos reunidos en un lugar específico (el aula) para la realización de una tarea escolar (matemática, lengua, etc.) (Fernández Ballesteros, 1982) (Casullo, sf, págs. 8-9)

Factores que influyen en el aprendizaje:

Entre los *factores fisiológicos* que favorecen el aprendizaje encontramos, la buena alimentación, la ventilación adecuada, el descanso y en general una buena salud.

Entre los factores fisiológicos que lo dificultan, están los defectos sensoriales, como: vegetaciones adenoides, trastornos en los dientes, desnutrición, la fatiga y la pérdida de sueño. Sabemos que el cuerpo es el medio de comunicación entre el mundo exterior y la mente, así el aprendizaje depende del funcionamiento adecuado de los sentidos y del buen estado físico del sujeto.

Factores psicológicos: La motivación tiene como fin crear y mantener la actitud de interés en el que aprende; este estado permanente de atención es indispensable para adelantar en el conocimiento.

La conciencia del éxito, de confianza en sí mismo, empuja al que aprende a realizar nuevos esfuerzos. El maestro debe hacerle consciente al educando de sus éxitos.

La eficacia del aprendizaje y la preparación de los estudiantes para que adquieran hábitos de estudio, suponen la aplicación de técnicas adecuadas de acuerdo con la naturaleza de las materias. (De la Mora Ledesma, 2003, págs. 29-30).

Características del aprender colaborativo:

Las relaciones colaborativas de aprendizaje deben tener varias características, pueden ser:

- a. La interactividad. Es evidente que no es posible un aprendizaje colaborativo sin la interacción de las partes (...) La importancia de esta interacción no es la cantidad de intercambios e intervenciones que se produzcan, sino el grado de influencia que tiene la interacción en el proceso cognitivo y de aprendizaje del miembro o integrante.
- b. La sincronía de la interacción: Cuando pensamos en el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (tics) para aprender, vemos que existen dos momentos significativos en el desarrollo del proceso de aprendizaje. Uno es el sincrónico (tiempo real) y va a requerir respuestas inmediatas (...), en la que dos personas se retroalimentan y las palabras de uno motivan en el otro nuevas ideas y respuestas. (...) una segunda fase que es más reflexiva y pertenece al mundo individual. En esta etapa de reflexión del aprendizaje interviene la comunicación asincrónica (...) tiene

un carácter individual de reflexión e incorporación e interiorización, que valida el espacio de la comunicación.

- c. La negociación: Es un proceso por el cual dos o más personas intentan obtener consentimiento y ponerse de acuerdo con relación a una idea, tarea o problema. (Delgado & Cárdenas, 2004, págs. 122-123)

Entornos que afectan el aprendizaje:

La tarea mayor de la escuela y del maestro es capacitar a los niños a que aprendan. Si bien algunos de los factores que afectan al aprendizaje de los niños pueden, como máximo, modificarse en lugar de cambiarse, hay pruebas que demuestran que la escuela y el maestro tienen una influencia importante.

El maestro que es consciente de los factores que no pueden cambiarse puede ser capaz de ayudar al niño.

El efecto del entorno familiar:

En primera instancia, el niño se ve muy influido por su entorno familiar (...), el entorno familiar de los niños puede apoyar el aprendizaje escolar de varias formas importantes y que afectarán a su capacidad de tomar lo que se les ofrece.

1. El lenguaje en casa (...), puede ser muy diferente del empleado en la escuela (...). Puede diferir no sólo en el vocabulario y estructura, sino también en el grado en el que se emplea para discutir ideas, responder a nuevas experiencias y hablar de las cosas.
2. Experiencia preescolar. Las experiencias que se les han ofrecido a los niños en los años anteriores a la escuela están muy relacionadas con su empleo del lenguaje, y lo que han obtenido de cualquier experiencia dependerá hasta cierto punto de la forma en los padres han empleado las oportunidades a su alcance.
3. Interés del adulto. La disposición de los niños a aprender cuando llegan por primera vez a la escuela dependerá también del grado en el que sus padres y otros adultos hayan sabido dedicarles tiempo, escuchando lo que

tienen que decir y haciendo preguntas, extendiendo su interés por compartirlas.

4. Entorno familiar. El número de miembros de la familia y la posición del niño en ella influirán en la cantidad de atención y conversación con el adulto de la que disfrute el niño.
5. Efecto de las actitudes paternas. Las actitudes paternas hacia la escuela, los libros y el aprendizaje afectan al grado de apoyo que los padres le confieren a la escolaridad de los niños.

Género y origen étnico:

Hay mucha información sobre las diferencias entre niños y niñas. Los niños tienden a ir más retrasados que las niñas en su desarrollo durante toda la enseñanza primaria y tienden a acaparar más la atención del maestro, quizá porque son más exigentes, se comprobó que al final de parvulario había pocas diferencias en los logros entre niños y niñas blancos y negros, las niñas negras hacían más progresos que las blancas o que los niños negros. Los niños blancos avanzaban un poco más que las niñas blancas, y los niños negros eran los que menos avanzaban.

Seguridad y aprendizaje:

Los niños, igual que los adultos, se sienten seguros cuando son capaces de evaluar una situación y predecir qué pasará. En la escuela, los niños tienden a sentirse seguros cuando han captado la forma de actuar del maestro y pueden suponer hasta cierto punto cómo reaccionará. (Dean, 1993, págs. 26-28)

3.2.4. Características del clima social del aula

3.2.4.1. Implicación

Conocer los distintos estilos y preferencias puede ayudar a los educadores a llegar a todos los estudiantes presentando, simplemente, la información de diversas maneras. Sin embargo, captar el estilo de aprendizaje requiere previamente la identificación de la modalidad o el sentido preferido: algunos estudiantes tienen preferencia visual, pues aprenden más a través de lo que ven;

otros son preferentemente auditivos, puesto que privilegian aquello que escuchan. Por último, existen quienes tienen preferencia kinestésica, es decir, aprender a través de lo que sienten (Vilma, (s/f).

La comunicación eficaz requiere, además de captar estilos y preferencias, desarrollar algunas estrategias que facilitarán la comunicación con sus alumnos: Hable en afirmativo y transmita lo que quiere (no lo que no quiere); cambie la palabra “pero” por “en vez de”, “además”, “y”, “sumado a”, dándole; a sus estudiantes otras ideas y posibilidades; agregue la palabra “aún” al “no puedo”; sea congruente. Que sus palabras, tono de voz y expresiones faciales, concuerden con el mensaje que quiera transmitir; sea consistente. Transmita lo que realmente crea; para enseñar, remítase a la vez a los estilos visual, auditivo y kinestésico; muestre con gestos o material del que disponga para los preferentemente visuales, dé una idea por vez para los preferentemente auditivos y tenga en cuenta preguntando a los preferentemente kinestésicos; desarme las situaciones de resistencia o conflictivas reconociendo qué le pasa al alumno, acompañando y dando opciones a través de preguntas o afirmaciones. (Vilma, s/f)

Según Moos Implicación (IM): Mide el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y como disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias. (Casullo, sf, pág. 11)

Evalúa el grado en el cual los estudiantes participan activa y atentamente de las discusiones y actividades en la clase. Por ejemplo el ítem: el profesor domina las discusiones de la clase. (Phan, 2008, pág. 581)

3.2.4.2. Afiliación

El clima del aula o ambiente de aprendizaje es el conjunto de propiedades organizativas, tanto instructivas como psicológicas que permiten describir la vida del aula y las expectativas de los escolares se asocian significativamente a sus resultados de aprendizaje, a su atención y a su comportamiento (Bethencourt y Báez, 1999: 551 en (Espinoza, 2006, pág. 223). Por otro lado, Knight (1991)

afirma que las clases caracterizadas por alto nivel de implicación, de los alumnos, apoyo del profesor, afiliación grupal, orden de organización e innovación por parte del profesorado, están asociadas positivamente con actitudes más favorables de los alumnos hacia la ciencia. (Espinoza, 2006, pág. 223)

Un aspecto importante de la afiliación como parte del clima del aula, “es que el clima democrático del aula se encuentra directamente correlacionado con la autoestima de los estudiantes, mientras que el clima autoritario está indirectamente asociado a la violencia entre iguales –*bullying*- lo que indica que mientras menor sea la capacidad del maestro de motivar las relaciones de respeto entre sus estudiantes, estos sentirán mayor libertad de actuar en contra de sus iguales. (Espinoza, 2006, pág. 233)

Según Moos Afiliación (AF) es: “Nivel de amistad entre los alumnos y como se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos” (Casullo, s/f, pág. 12)

Evalúa en grado en que los estudiantes se conocen, se ayuda y son amigables en uno al otro. Por ejemplo el ítem: los estudiantes en la clase se conocen bien entre sí. (Phan, 2008, pág. 581)

3.2.4.3. Ayuda

Los educadores y educadoras deben reconocer el papel importante en ayudar no sólo a los y las estudiantes con el trastorno de déficit atencional e hiperactividad (TDAH), sino también a sus familias. Como punto de partida, cada docente debe de ser empático, flexible, claro y consistente con los y las estudiantes, para que éstos logren sentirse seguros y poder así desarrollar una buena auto imagen y dar lo mejor de sí dentro del ambiente académico. Se debe utilizar una variedad de estrategias de enseñanza que le permitan a esta población desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje, que respondan a sus características, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje. También, se debe establecer comunicación directa con sus familias para fomentar un trabajo colaborativo entre ambos. (Monge R., s/f, pág. 1)

Desde la década de 1940 se ha venido haciendo investigaciones acerca de un grupo de personas, principalmente niños, que presentan periodos de atención cortos y exceso de actividad. Actualmente, se ha podido definir que éstos representan entre el 5 y el 10% de la población estudiantil y que las características más predominantes son inatención, hiperactividad e impulsividad. La mayoría de los niños, niñas y adolescentes con alguna de estas características desarrollan dificultades, en el área emocional, social y familiar, como resultado del nivel de frustración y fracaso experimentado en los ambientes escolares, sociales y familiares, lo que los convierte en una población propensa a dejar sus estudios inconclusos y en algunos casos a desarrollar conductas antisociales. (Monge R., s/f, pág. 1)

Según Moos Ayuda (AY) sería: “Grado de ayuda, preocupación y amistad por los alumnos (comunicación abierta con los alumnos, confianza en ellos e interés por sus ideas)”. (Casullo, sf, pág. 12)

3.2.4.4. Tareas

La selección y presentación de las tareas propuestas por el profesor en función de los objetivos curriculares. Estructurar la clase de forma multidimensional favorece la percepción de autonomía por parte del alumno y facilita la percepción de la tarea elegida como más interesante. Las actividades de dificultad intermedia son las que más favorecen la motivación. Finalmente, cabe observarse que si las tareas se presentan refiriéndose al producto final, entonces facilitamos la reflexión sobre el proceso y la motivación. Esto supone una fragmentación de la actividad. (Ruiz, 2009, pág. 4)

Controlar con cierta tolerancia los tiempos medios para la resolución de tareas, suele ser conveniente sobre todo en el caso de los alumnos más lentos que suelen ser los de más bajo rendimiento. Se trata de hacer asignaciones de tiempo especiales para estos casos sin alterar el ritmo de trabajo. (Ruiz, 2009, pág. 5)

Según Moos Tarea (TA) es: “Importancia que se la da a terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesor en el temario de las materias”. (Casullo, sf, pág. 12)

Orientación en las tareas: evalúa el grado en el cual las actividades en clase son claras y bien organizadas. Por ejemplo el ítem: Lograr una cierta cantidad de trabajo terminado es importante en la clase. (Phan, 2008, pág. 581)

3.2.4.5. Competitividad

Las competencias que el sistema educativo debe desarrollar en los estudiantes son de tres clases: básicas, ciudadanas y laborales. Las competencias básicas le permiten al estudiante comunicarse, pensar en forma lógica, utilizar las ciencias para conocer e interpretar el mundo. Se desarrollan en los niveles de educación básica primaria, básica secundaria, media académica y media técnica. Las competencias ciudadanas habilitan a los jóvenes para la convivencia, la participación democrática y la solidaridad. Se desarrollan en la educación básica primaria, básica secundaria, media académica y media técnica. Las competencias laborales comprenden todos aquellos conocimientos, habilidades y actitudes, que son necesarios para que los jóvenes se desempeñen con eficiencia como seres productivos. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, s/f, pág. 5)

Las Competencias Laborales Generales (CLG) son el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que un joven estudiante debe desarrollar para desempeñarse de manera apropiada en cualquier entorno productivo, sin importar el sector económico de la actividad, el nivel del cargo, la complejidad de la tarea o el grado de responsabilidad requerido. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, s/f, pág. 6)

Un sistema educativo es eficiente cuando logra sus objetivos de enseñanza, en un tiempo adecuado y sin desperdicio de recursos humanos y financieros. En Ecuador al igual que en toda América el principal problema que afecta a la eficiencia del sistema educativo es la repetición escolar. En la región en su conjunto, el 42 % de todos los niños y niñas que ingresan al primer grado escolar

lo repiten y, en promedio, el 29% de los alumnos repite una o más años escolares durante la primaria. (CIE , 2004: 25)

La eficacia de la enseñanza se refleja en los conocimientos, destrezas o valores adquiridos por los estudiantes. El análisis de eficacia de un sistema educativo requiere, por lo tanto, de prueba de evaluación a sus educandos. (CIE , 2004, 26)

Según Moos Competitividad (CO) hace referencia al: “Grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas”. (Casullo, sf, pág. 12)

3.2.4.6. Estabilidad

Las categorías de estabilidad y cambio, vinculadas a una tercera, la idea de voz, constituyen una triada conceptual clave en este trabajo. Para abordar la estabilidad, se analiza el carácter normativo de ciertos discursos presentes en el aula: los discursos regulativos (Bernstein, 1990); los cuales, en conjunto con los discursos instruccionales, integran el discurso pedagógico (Bernstein, 1997). Los discursos regulativos aluden al conjunto de reglas que gobierna lo que cuenta como orden legítimo entre hablantes, aprendices y contextos; suministra y legitima las reglas oficiales que regulan el orden, la relación y la identidad, esto es, las relaciones sociales que subyacen a una pedagogía específica (Bernstein citado por Bezemer & Kress, 2008). Este discurso da sentido a las acciones, composiciones o diseños que tienen lugar en el aula, por ello el interés de destacar esta dimensión sociológica de lo pedagógico, pues es lo que da sentido y soporte, e incluso crea condiciones para la repetición de ciertas rutinas pedagógicas. (Guerrero, 2010, pág. 219)

Según Moos, Estabilidad hace referencia a: “Evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos, funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. Integran esta dimensión las siguientes subescalas: organización, claridad y control”. (Casullo, sf, pág. 12)

3.2.4.7. Organización

Dos conceptos, propuestos por Toro Álvarez (ob. cit.), relacionados con el clima organizacional, son de interés para esta investigación, ellos son: *calidad de vida laboral* y *calidad de vida de relación*. El primero, alude a la existencia y vigencia de valores colectivos que facilitan la armonía social de las personas en la organización y es una función de dos indicadores: la satisfacción laboral y el clima organizacional. El segundo concepto, *calidad de vida de relación*, es una función de dos variables: las relaciones interpersonales y los valores colectivos. La primera, se refiere a la percepción que tienen las personas respecto al grado en que se ayudan y apoyan mutuamente y en que sus relaciones son respetuosas y consideradas; la segunda, es definida por el grado de cooperación, responsabilidad y respeto (Toro, ob. cit. en Molina y Pérez, 2006)

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

Según Moos Organización (OR): Importancia que se le da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares. (Casullo, sf, pág. 12)

3.2.4.8. Claridad

En este trabajo, se definen las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (Anijovich, 2009, pág. 4)

La dimensión reflexiva en la que el docente diseña su planificación. Esta dimensión involucra desde el proceso de pensamiento del docente, el análisis

que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso. La dimensión de la acción involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas. (Anijovich, 2009, pág. 5)

Según Moos Claridad (CL) alude a la: “Importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento. Grado en que el profesor es coherente con esa normativa e incumplimientos”. (Casullo, sf, pág. 12)

3.2.4.9. Control:

Tradicionalmente era el maestro el que determinaba las normas que regían el funcionamiento de la clases, el que impartía las lecciones, el que daba la orientación, el que en definitiva criticaba y justificaba la autoridad que él mismo representaba. Actualmente se va potenciando cada vez más la participación del alumno en ciertos aspectos de la organización escolar (Cominillo, 1980); hasta llegar a determinarse las siguientes premisas:

- Se considera que todos los niños son capaces por sí mismos de poseer opiniones racionales y dignas de tener en cuenta.
- Se acepta que en este contexto, los maestros no queden eximidos de su responsabilidad como guías y orientadores pero han de fomentar la participación de los alumnos en la planificación y en la implantación de las normas.
- Se admite igualmente que los alumnos son individuos responsables e interlocutores válidos.
- Se afirma que los alumnos son capaces de vigilar el cumplimiento de sus propias normas para conseguir así un comportamiento aceptable que favorezca la expresión de distintos puntos de vista. (Gómez, Mir, & Serrats, 2004, pág. 24)

Según Moos Control (CN) haría referencia al: “Grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y penalización de aquellos que no las practican”. (Casullo, sf, pág. 12)

3.2.4.10. Innovación

La salida para la innovación, en los tiempos que corren, es inscribirla en la acción del centro como proyecto en desarrollo, más que como proyecto de centro (documento), que se ha hecho por parte de las reformas recientes en los países occidentales. Esto supone un conjunto de condiciones y procesos que lleven a los actores a constituirse en un proyecto en común de trabajo. El papel de la política educativa es crear los dispositivos, competencias, apoyos y medios que permitan a los centros desarrollar su proyectos, al tiempo que velar por algún tipo de contrato) pro su cumplimiento y asegurar la equidad en la educación de la ciudadanía. (Botía, 2004)

La innovación en la escuela busca la transformación de las prácticas pedagógicas a partir de la reorganización intencional y explícita de las relaciones, estructuras y contenidos que la componen.

La innovación es una alternativa pedagógica que mejora la eficiencia, equidad y calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Cada innovación es particular, pero se puede explicar por medio de las relaciones entre sus elementos. Así lo nuevo y su propia forma de intervención y su transformación en valores producen los procesos de cambio en un contexto singular en donde la calidad es lo más importante. (Salcedo, 2000)

Según Moos Innovación hace referencia al: “Grado en que los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno”. (Casullo, sf, pág. 12).

Evalúa el grado en el que el profesor planea nuevas e inusuales actividades en clase, técnicas de enseñanza y asignación de tareas. Por ejemplo el ítem: nuevas y diferentes formas de enseñanza son inusuales en la clase.

3.2.4.11. Cooperación

La denominación de ambiente escolar cooperativo supone que la opresión del adulto es reducida al máximo posible. En este ambiente se hallan las condiciones que engendran la cooperación, el respeto mutuo; se planifican actividades grupales que favorecen la reciprocidad; se eliminan los castigos y las recompensas. En definitiva, niños y niñas tienen constantemente la oportunidad de escoger, de tomar decisiones y expresarse libremente. (Araújo, 2000: 156)

De acuerdo con Piaget las relaciones democráticas basadas en la cooperación, en el respeto mutuo y en la reciprocidad crean las condiciones ideales para que los niños y niñas se liberen del egocentrismo, de la sumisión ciega y del respeto unilateral para con los mayores. (Araújo, 2000, pág. 154)

Tourisgnant y Siedentop (1983) se plantearon, como objetivo de su estudio, describir algunos aspectos de cómo se establecía la cooperación entre educadores y educandos determinando el grado de cooperación en base a una serie de conductas del estudiante:

- Cooperación completa asociada a una conducta de aplicación. En este caso, los alumnos escuchan atentamente la explicación del profesor, colaboran en la organización de las actividades y realizan la tarea tal y como el profesor la ha diseñado.
- Cooperación detallada asociada a conductas de transformación de la tarea. El alumno modifica la situación de la tarea adaptándola a sus capacidades (modificar la dificultad de una tarea hacia parámetros más complejos o más fáciles) y necesidades (hacer competitiva una tarea que no lo era originariamente).
- Cooperación simulada asociada a conductas de esquivo. En este caso, son alumnos hábiles o "invisibles" que aparentemente están participando en la tarea pero que al observarlos con detenimiento se encuentran casi siempre alejados del lugar en el que se produce la tarea, realizando otra

tarea al mismo tiempo que se está produciendo la tarea principal (querer ir a recoger el material, abrocharse los cordones, intentar realizar una pregunta al profesor para que el tiempo pase, etc.).

- No cooperación expresa asociada a conductas de desvío. El alumno rechaza la tarea propuesta y se niega a cooperar, perturbando el desarrollo normal de la clase.

Como podemos observar en este estudio aparece el concepto de la negociación entre el profesor y el alumno, imprescindible para poder llevar a buen puerto los objetivos pretendidos. Tourisgnant y Siedentop (1983), en su estudio, lo recogen como "negociación tácita" en la que no se produce ninguna comunicación verbal, sino que a lo largo de las sesiones se va produciendo un acuerdo entre los alumnos y el profesor, de tal forma que, uno cede en algunos aspectos, mientras que los otros adaptan sus comportamientos para el buen funcionamiento de la clase. (Solana, 2003)

3.3. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, TIPOS Y CLIMA SOCIAL DEL AULA

La clasificación que realiza Moos:

El foco de interés ha sido para Moos la clase como el conjunto de profesores-alumnos reunidos en un lugar específico (el aula) para la realización de una tarea escolar (matemática, lengua, etc.).

Moos y colegas identificaron los aspectos psicosociales del ambiente escolar que fueron significativos para los estudiantes y docentes. El marco conceptual permitió delinear tres tipos de variables:

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

La Escala de Clima Social Escolar (CES) fue desarrollada por R. Moos y E. Trickett (1974) con el propósito de estudiar los climas escolares. Según Moos (1979) el objetivo fundamental de la CES es “la medida de las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno, así como el tipo de estructura organizativa de un aula” (Moos, Moos & Trickett, 1989,).

La Escala CES (original y la versión adaptada) cuenta con 90 ítems que miden 9 subescalas diferentes comprendidas en cuatro grandes dimensiones: (Casullo, sf, págs. 10-11)

Relaciones (implicación, afiliación y ayuda), Autorrealización (tareas y competitividad), Estabilidad (organización, claridad y control); y, Cambio (Innovación). (Alonso Marín, 2007, pág. 395)

3.3.1 Aulas orientadas a la relación estructurada.

La enseñanza en las sociedades contemporáneas se desarrolla en instituciones sociales especializadas para cumplir dicha función. El aprendizaje de los alumnos/as tiene lugar en grupos sociales donde las relaciones y los intercambios físicos, afectivos e intelectuales constituyen la vida del grupo / y condicionan los procesos de aprendizaje. Así pues, para que el profesor/ra pueda intervenir y facilitar los procesos de reconstrucción y transformación del pensamiento y la acción de los alumnos/as, ha de conocer los múltiples influjos que previstos o no, deseados o no, tienen lugar en la compleja vida del aula e intervienen decisivamente en lo que aprenden los estudiantes y en los modos de aprender (Sacristán y Pérez Gómez, s/f: 81/82).

La vida en el aula puede reducirse a las relaciones que se establecen entre el comportamiento observable del profesor/a cuando enseña y el rendimiento académico del alumno/a. Estos dos factores considerados de forma global o de manera más minuciosa y fragmentaria, son los ejes básicos de la explicación de los fenómenos de enseñanza aprendizaje (Sacristán y Pérez Gómez, s/f: 82)

Implicación:

La participación del alumnado se caracteriza, de forma general, como un aspecto fundamental que incide en la *implicación* del alumnado en las actividades. La participación del alumnado durante la aplicación del programa se ha evidenciado a partir de su espontaneidad y obediencia a las consignas que se proponen. Para facilitar esta participación, el clima del aula se revela como un elemento fundamental: un clima cálido, relajado y activo (...), quizás la implicación inicial sea un elemento que va unido al clima y, por lo tanto, en un primer momento fue menor, y a medida que se consolidaba el clima afectivo y propicio para el aprendizaje, la participación del alumnado lograba niveles de mayor implicación. (Vilá Baños, 2008, pág. 153)

Si bien, el profesor siempre quiere enseñar, tenemos que tener en cuenta que el alumno no siempre quiere aprender. Por tanto, debemos conocer cuáles son sus inquietudes, sus comportamientos y reacciones ante determinados contenidos, su capacidad de involucrarse en una tarea y hasta dónde están dispuestos a implicarse en su propio proceso de aprendizaje.

Por otro lado, es necesario analizar también su capacidad de involucrarse en la toma de decisiones y no solamente en su participación como alumnos a los que se les obliga a realizar una serie de tareas bajo la amenaza de la sanción evaluativa. Permitir a los alumnos participar más en los procesos de enseñanza-aprendizaje, asumiendo un rol más activo en su propio aprendizaje. En otras palabras, incrementar la toma de decisiones del alumno. En algunos estudios revisados por estos autores se demostraba que cuando se permitía a los alumnos participar en las decisiones, tales como planificación de alguna actividad, mejoraba su implicación en la clase (Solana, 2003)

Ayuda:

Para mejorar los niveles de rendimiento, es crucial la eficacia de los sistemas de apoyo que proporcionan orientación profesional y ayuda a los estudiantes. La ayuda individual que los estudiantes reciben de sus profesores para el aprendizaje es un elemento fundamental en cualquier planteamiento de apoyo. La investigación sobre la eficacia escolar, en particular, sugiere que los

estudiantes (especialmente aquellos con un nivel bajo de rendimiento) se benefician de las prácticas docentes que demuestran un interés de los profesores en el progreso de sus estudiantes, envían claro mensaje de que se espera que todos los alumnos consigan unos estándares de rendimiento razonables y muestran una disposición para ayudar a todos los estudiantes a alcanzar estos estándares. (Organización para la cooperación y el desarrollo económico., 2003, pág. 213)

Afiliación:

Una cuestión a tener en cuenta es que el sentimiento de afiliación puede conducir al alumno a adoptar metas similares a las que imperan en el grupo al que aspira pertenecer (...). Pero el sentimiento de aceptación se busca también en la figura del profesor. Para muchos estudiantes el profesor es una persona significativa dentro del aula y reclaman su atención y valoración.

La falta de afiliación les hace sentirse rechazados y afrontar la actividad escolar con obligación, sin motivación. No obstante, aunque formen parte de un grupo necesitan reafirmarse en él, sentirse valorados y respetados.

- Actuación del profesor dentro del aula (...), es importante que el profesor sepa detectar y decodificar las señales que sus alumnos le envían y que informan acerca de la evolución de su interés por los contenidos que se abordan y de su bienestar en el aula.
- Despertar la curiosidad del alumno.
- Mostrar la relevancia y utilidad específica del contenido
- Promover el interés durante el desarrollo de la actividad.
- Cuidar la forma de interacción con los alumnos, donde los alumnos perciban que son el centro de interés, que al profesor les importa no sólo como estudiantes, sino también como personas y, por tanto, que les acepta y respeta tal cual son.
- Potenciar la participación espontánea del alumno.
- Mostrar una actitud de escucha y atención hacia el alumno.
- Valorar y elogiar las respuestas de los alumnos. (Cuadrado Gordillo, 2008, págs. 105-11)

3.3.2 Aulas orientadas a una competitividad desmesurada

Witkin (2000), citado por Forero, J., López, H., Pedro, N., (2004), realizó una investigación acerca del estrés infantil y encontró que la escuela es un estresor importante en términos de competitividad, no solo en calificaciones, sino también en rivalidades entre compañeros, participación en clases, realización de exámenes, desarrollo de tareas, aceptación del grupo, miedo al fracaso y decepciones de los padres, entre otros. (Martínez, 2007, pág. 13)

En la misma línea, Dumot y otros (2003) realizaron un estudio en el que midieron el grado de estrés antes de un examen en adolescentes de grado décimo en Canadá. Dichos investigadores concluyeron que el 58 % de estudiantes de una muestra de 374 representaban lo que ellos llaman “ansiedad antes de un examen”. (Díaz, 2007, pág. 14)

En una situación de aprendizaje individualista el alumno se centra únicamente en la realización de su tarea y en conseguir, a nivel individual, los resultados previstos. Por tanto el hecho de que un alumno consiga o no los objetivos no influye de ningún modo en que sus compañeros los alcancen o no. De esta manera cada estudiante perseguirá su propio beneficio sin tener en cuenta el de sus compañeros de clase. Así, la recompensa viene determinada por el trabajo de cada persona, sin tener en consideración los trabajos de los demás. (SIEUPM, 2008, pág. 5)

3.3.3 Aulas orientadas a la organización y estabilidad

En el caso del Eurídice, destaca igualmente el carácter organizativo. El amplio consenso existente en la comunidad educativa en cuanto a la importancia de generar prácticas que atiendan a la mejora de la convivencia y al reconocimiento de la diversidad, hace que incluso acciones dirigidas específicamente a determinadas aulas, sean debidamente articuladas en un proyecto de intervención global que implica a todo el centro y a su organización. Un claro ejemplo lo tenemos en las acciones encaminadas a dar respuesta a las dificultades de aprendizaje de determinados grupos de alumnos. Detectada la necesidad, su respuesta pasa a constituir uno de los ejes fundamentales del Plan de Autoevaluación y Mejora del Centro (PAM), uno de los proyectos más

relevantes y consolidados del instituto. Pero en lugar de emprenderse acciones aisladas en las aulas que presentan la problemática, se organizan grupos flexibles que dejan clara muestra de la vertiente organizativa a la que nos venimos refiriendo. (Altopiedi M. A., 2010, pág. 66)

El paso más importante es cambiar de una metodología de tipo magistral a una metodología realmente participativa y activa que atienda a la diversidad. Estas son algunas ideas sobre la organización del aula:

Los profesores y profesoras deben orientar su metodología hacia formas de trabajo personalizado en el que los alumnos buscan y trabajan con la información. El diseño básico del curso se realiza alrededor de unidades centradas en problemas, casos o centros de interés.

Los profesores y profesoras también utilizan la informática para su gestión del aula (seguimiento de los alumnos, organización del trabajo, etc.).

El profesorado cambia su perspectiva y descubre el trabajo en equipo. (Bartolomé, 2004, pág. 204)

Control:

La falta de control sobre el clima del aula es un obstáculo difícil de salvar para este docente, no existiendo las condiciones óptimas para un diálogo fluido entre los estudiantes y para una adecuada transmisión de contenidos, algo crucial para cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de “aulas”, donde el profesor debe ocupar un tiempo importante en mantener el control y limitar lo que califican como desorden. (Cerde, Egaña, & Magendzo, 2004, pág. 143)

El control del aula es una de las preocupaciones primordiales de los profesores, preocupación íntimamente relacionada con el mantenimiento de la disciplina. Tan es así que muchas de las ansiedades de los profesores se deben a la dificultad que sienten para dar respuesta y hacer uso de su autoridad en situaciones de conflicto.

Aquí es fundamental tener en cuenta que el profesor es un líder en el contexto del aula y, como tal, debe procurar “influir en sus alumnos para que se interesen

por las clases, estén atentos, participen, se comporten de forma adecuada y obtengan buenos resultados escolares” (Jesús, S.N., 1998). Si el profesor adopta un estilo autoritario de liderazgo, demasiado directivo, en el que no sea posible el diálogo, puede llevar a los algunos a unos comportamientos agresivos o, por el contrario, a la apatía y al desinterés.

El líder democrático o, si queremos, el profesor que adopta una actitud asertiva en clase parece ser el que mayores beneficios consigue sacar de esta situación. El profesor que es capaz de escuchar a los alumnos, que los incentiva para que se responsabilicen de sus comportamientos, puede utilizar la negociación como estrategia eficaz para la resolución de conflictos. El diálogo surge, entonces, como una estrategia que se sugiere al profesor para intervenir en situaciones de indisciplina (Vieira, La Comunicación en el Aula., 2007, págs. 67-68)

Claridad:

Es muy frecuente que se desarrollen actividades sobre gestión democrática de normas en los centros escolares. Las normas guían el comportamiento de los miembros del grupo y suelen articularse de modo jerárquico. Algunas están estrechamente determinadas por leyes estatales o autonómicas, otras por el reglamento de organización y funcionamiento del centro, y otras son específicas de cada clase. También existen normas específicas de cada sector de la comunidad educativa. Es importante que quienes ocupan puestos de responsabilidad en el colectivo faciliten el protagonismo de sus miembros en el establecimiento de normas claras y precisas. Además, es fundamental que todos los miembros del grupo conozcan esos marcos normativos, reglen sus interacciones en torno a ellos y los compartan. (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008, pág. 22)

La claridad de expectativas es esencial donde la autoevaluación está estrechamente imbricada con el tejido diario del aula y se transmiten requerimientos y normas a los alumnos y, a veces, a los padres. Esta claridad puede ser novedosa para muchos maestros que tal vez hayan heredado un sistema de programas con libros de texto y pruebas estandarizadas. En ese

ámbito tradicional, las expectativas y las pautas rara vez son explícitas, y lo típico es que no se basen en la comprensión compartida de los educadores.

También para los estudiantes puede ser nueva la experiencia de tener expectativas y pautas claras (Danielson & Abrutyn, 2002, pág. 56).

3.3.4. Aulas orientadas a la innovación

Desde nuestra perspectiva, sin embargo, el cambio en los centros educativos es algo más que un mero proceso técnico. Los propios centros deben reconocer que el cambio educativo –y, sobre todo, el que tiene lugar dentro de ellos– está asociado a enraizados conceptos sobre el papel de la educación y de la escuela. “Cualquier proceso de cambio tiene un componente político-cultural decisivo que debe estar presente en las propuestas y proyectos de mejora”. (Altopiedi M. A., 2010, pág. 50)

Una última nota que define a la innovación es su carácter sostenido en el tiempo, aunque también en el espacio. No se trata de una modificación efímera, sino de una transformación que aspira a institucionalizarse. Implica, en este sentido, una modificación de las estructuras cognitivas de los miembros de la organización, un aprendizaje colectivo que puede ser origen de resistencias. Entendemos la innovación, en definitiva, como una práctica social dialógicamente construida en un proceso de múltiples traducciones (Harrison, 2002), abierta a la incertidumbre, que no puede ser completamente controlada ni linealmente desarrollada a partir de recetas o soluciones simples (Myers y Stoll, 1998) que den lugar a resultados previsibles. Sin embargo, sí pueden identificarse algunos factores que inciden en sus efectos. (Altopiedi M. A., 2010, pág. 50)

Las orientaciones que adquieren la innovación considerando sus extremos la conciben centradas en los procesos y otras en los productos. Desde estos enfoques es posible diferenciar tres perspectivas de innovación educativa (Tejada, 1998 en Ferrada Torres, 2005): la tecnología, la práctica y la sociopolítica. La tecnología entendida como un producto que se puede elaborar por medio de principio y procedimientos técnicos, y como un proceso que puede ser implementado en la realidad mediante el control y la supervisión (Tejada, 1998 en Ibíd.)

En este sentido, la innovación se entiende como una acción deliberada que demanda mayores cuotas de trabajo a los responsables directos de su puesta en práctica, que requieren de incentivos, apoyos y presiones externas. La innovación en lo que respecta a la sociopolítica se entiende como un producto de la relación entre las prácticas, las ideologías de los profesionales y los intereses sociales y culturales que la legitima y justifica su desarrollo. (Ferrada, 2005, pág. 26)

3.3.5 Aulas orientadas a la cooperación

El mismo informe [se refiere al Informe de la Comisión de Educación para el Siglo XXI, también llamado "Informe Delors"] señala que "la educación deberá señalar la senda que lleve a construir el conocimiento, las actitudes y las destrezas que los actores sociales requerirán para vivir juntos en armonía y para aprender a ser". Desde esta perspectiva, una educación de calidad deberá estar sustentada por los cuatro pilares del aprendizaje: (a) aprender a aprender; (b) aprender a hacer; (c) aprender a vivir juntos, y (d) aprender a ser. Estos cuatro pilares fundacionales de la educación implican un enfoque radicalmente distinto de los procesos de aprendizaje y, por ende, impactan fuertemente en las formas de enseñanza planteando nuevos desafíos tanto para la formación inicial de profesores como para la formación continua. (Denegri, 2005: 34)

Así, los proyectos de aula interdisciplinarios se constituyen en una forma de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera flexible, considerando la diversidad en las formas de abordar un tema o problema, donde se enfatiza la relación de los diferentes contenidos disciplinares en torno a un tema eje que sirve de organizador y articulador de los distintos aspectos y disciplinas que componen el proyecto. Este tema eje es seleccionado en consenso por el equipo de trabajo docente y articula sus intereses pedagógicos con los intereses de los alumnos. Para ello recoge preguntas formuladas tanto por los alumnos como por el equipo de profesores y estimula la búsqueda de respuestas también en conjunto (Hernández y Ventura 1992; Zabala 1995; Denegri (2000). (Denegri, 2005: 36)

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

El aula está constituida por un grupo psicosocial, donde los cambios e interacciones afectan a todos y cada uno de los miembros que participan en la misma. No es cierto que solamente el profesor/a influya en los alumnos/as. La reacción de éstos a las iniciativas del docente incide a la vez de forma decisiva en su futuro comportamiento. Por otra parte, también los alumnos desarrollan sus propias iniciativas, aunque con bastante frecuencia tengan que ocultarlo cuando el modelo de intercambio propuesto por el profesor/a no las valore, las impida y las penalice. [...] Tanto los alumnos/as como el profesor/a son activos procesadores de información y subjetivos constructores de significados que utilizan con bastante libertad su comportamiento, de acción o de omisión, para expresar ideas y sentimientos complejos y cambiantes (Sacristán y Pérez Gómez, s/f: 83)

En efecto, en el aula a través del discurso, el docente hace visibles su comprensión sobre los contenidos curriculares y negocia con los estudiantes el acercamiento a los contenidos. Los alumnos, a través de su discurso, evidencian la comprensión que van haciendo de los contenidos, y ambos en esta actividad discursiva van "poniéndose de acuerdo" para construir un entendimiento compartido de los contenidos, procedimientos y tareas escolares. (Goldrine y Rojas, 2007: 178)

En este sentido, para comprender el acto educativo al interior del aula, Coll (2001) sugiere la imagen de un triángulo interactivo: alumnos –contenidos– docente. El alumno como artífice de su propio aprendizaje y a través de una actividad conjunta con el docente y compañeros, construye significados y atribuye sentido a los contenidos y tareas (como lo deseable), generándose procesos de estructuración cognitiva, con el concurso de aspectos afectivos y motivacionales. Por su parte, los contenidos curriculares representan saberes culturales organizados intencionadamente para el aprendizaje en la institución escolar. El docente tiene una función de enlace para ayudar a los estudiantes al acercamiento y apropiación de estos contenidos. De este modo, para el estudiante, el proceso de aprendizaje implica transitar por diferentes niveles de comprensión de los contenidos y procedimientos (Brown y Palincsar, 1989), y la enseñanza o el rol del docente es justamente ayudar a los alumnos a construir

niveles más amplios y complejos. La concepción constructivista rescata el papel del docente como guía, facilitador o mediador del aprendizaje (Goldrine y Rojas, 2007: 178)

En este contexto, la investigación de los procesos educativos tiene que intentar capturar la complejidad de los intercambios que se dan en el aula. En este sentido, se propone el / concepto de interactividad para el estudio de las interacciones entre profesores y alumnos en torno a los contenidos (Coll 2001; Coll y Onrubia 1994). La interactividad se define como la organización de la actividad conjunta entre profesor y alumnos, a través de acciones tanto discursivas como no discursivas alrededor del contenido o tarea escolar. (Goldrine y Rojas, 2007: 178/179)

La interactividad aparece como una construcción que se va dando a medida que transcurre la clase y los alumnos y la profesora van interactuando. Si bien es cierto que / la profesora conduce la clase con una intencionalidad pedagógica, para que la clase se lleve a efecto es necesario la participación tanto de los alumnos como de la docente. Y como la clase tiene una intencionalidad instruccional, el triángulo interactivo alumnos profesor-contenidos, se pone en marcha con la interacción de ambos en torno a los contenidos. (Goldrine y Rojas, 2007: 194/195)

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

En los procesos de enseñanza intervienen factores sociales y componentes éticos en la compleja toma de decisiones sobre qué y para qué enseñar que no pueden comprenderse desde la mera explicación psicológica de los procesos cognitivos del estudiante (Sacristán y Pérez Gómez, s/f: 88)

El modelo ecológico representa una perspectiva de orientación social en el análisis de la enseñanza. Concibe la vida del aula en términos de intercambios socioculturales (Sacristán y Pérez Gómez, s/f: 89)

Se considera que la vida del aula como sistema social manifiesta las siguientes características, multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad

e historia. Cualquier pretensión de interpretar la vida del aula desde un enfoque simplista o unidireccional está condenado al fracaso, porque ignora estas características que presentan la escuela y el aula como espacios ecológicos de intercambios simultáneos y que evoluciona de manera en parte imprevisible, por la capacidad creadora de sus elementos y del sistema en su conjunto (Sacristán y Pérez Gómez, s/f: 90)

El constructivismo amerita de los docentes que laboran en el ámbito de la educación Superior y, específicamente a los docentes de las escuelas de educación, los siguientes desafíos: concretar el paradigma constructivista en el diseño curricular que legitima y orienta los procesos de formación docente; reconocer la relación dialéctica y ecosistémica entre el sujeto y el objeto en la construcción del conocimiento; valorar y promover la actuación autónoma del alumno y su capacidad para construir su propio aprendizaje; tomar en cuenta la realidad contextual utilizando aquellos / elementos que le permitan potenciar el aprendizaje de los alumnos y asumir una actitud heurística, investigativa, que permita identificar y canalizar los ricos aportes que se generan en las prácticas pedagógicas realizadas en la complejidad del aula de clase. (Reyes y González, 2007: 134/135)

Un modelo de formación docente constructivista, necesitaría, para su viabilidad conceptual, referentes que, desde la pedagogía con su función rectora en lo antropológico, teleológico y metodológico, puedan tratar de articular elementos en forma de categorías. [...] Estas categorías son: el docente, el contenido del proceso instruccional y el alumno (Reyes y González, 2007: 143)

Para que pueda darse una convivencia positiva es necesario que exista:

- Diálogo
- Actitud positiva ante la resolución de conflictos.
- No etiquetación de los alumnos/as.
- Inclusión en el currículum de la Educación en Valores que permita el desarrollo de actitudes de solidaridad, respeto y tolerancia.
- Trabajo de normas en el aula.
- Introducción de la enseñanza cooperativa que facilite el bien común.

- Sistematización de asambleas.
- Potenciar la figura de mediador (profesor o padre) e introducir esta figura en los alumnos /as.
- Formación.
- Utilización de un lenguaje positivo.
- Implicación de las familias.
- Potenciar el diálogo.
- Consensuar las normas de convivencia en todos los sectores implicados.
- Coordinación entre las personas del centro educativo ante los conflictos.
- Potenciar la relación familia-escuela.
- Fomentar la figura del delegado y las actividades de participación.
- Educar en valores y estrategias de convivencia.
- Trabajar de manera adecuada creando un buen clima de trabajo.
- Jugar a juegos divertidos y pacíficos, nunca violentos.
- No agredir ni insultar a ningún miembro de Comunidad Educativa.
- Respetar a todos los maestros/as, alumnos/as y familias. (Ministerio de Educación y Ciencia de España., 2007, págs. 60-66)

4. METODOLOGÍA

4.1. Contexto

El estudio se llevó a cabo con los alumnos y profesores de Cuarto, Séptimo y Décimo Año de Educación Básica de Instituto Superior Fiscomisional “Juan XXIII”, ubicado en el área urbana de la parroquia Yantzaza, cantón Yantzaza, provincia de Zamora Chinchipe; esta institución funciona en la actualidad como una Unidad Académica que se encuentra a cargo de las Hermanas de la Comunidad Franciscana, por esta razón, la formación de este centro escolar se proyecta hacia los ámbitos: espiritual, intelectual, afectivo, motriz y científico. Con todos estos aspectos el Instituto Superior Fiscomisional “Juan XXIII” intenta constituirse en una institución académica de gran prestigio a nivel de toda la provincia y ser un referente académico dentro del país.

Para realizar la presente investigación se visitó a cada uno de los Años de Educación Básica, donde los niños muy entusiasmados apoyaron con la realización de la encuesta, aunque se notaba en ellos la duda y la inseguridad al momento de responder las preguntas, ya que no comprendían el propósito de las mismas, esta actividad se la llevo con mucho entusiasmo e incentivando a los alumnos y maestros para que las preguntas sean respondidas con mucha franqueza.

4.2. Diseño de la investigación

El presente estudio tiene las siguientes características:

El presente estudio tiene las siguientes características:

- **No experimental:** Tal característica se manifiesta claramente en el capítulo 5, el mismo que está enfocado exclusivamente en la presentación y análisis de datos y donde la realidad educativa es simplemente observada sin intervenir sobre ella, ya que no se va a realizar ningún tipo de variaciones en variables independientes. Queda claro que este capítulo es más de tipo teórico-crítico.
- **Transeccional (transversal):** Se realizará la investigación una sola vez para recolectar información. Tal característica se evidencia en el hecho que la aproximación que se hizo a las instituciones investigadas no

pretende repetirse. Tal como se señaló en el resumen ejecutivo de la presente investigación, se destinó sólo un día para desarrollar las encuestas de cada uno de los niveles, 4to, 5to y 7mo de básica.

- **Exploratorio:** Característica evidenciada particularmente en el capítulo 3 concerniente al marco teórico, pues se exploran saberes y conceptos que darán fundamento a la investigación posterior; así como en el capítulo 5, donde la información recopilada en base a las encuestas realizadas nos permitirá conocer los aspectos más relevantes del clima social de las aulas investigadas.
- **Descriptivo:** Característica mayormente evidenciada en el capítulo 5, donde con los datos obtenidos por las encuestas, se pretende realizar una interpretación de las prácticas pedagógicas, del clima social y del tipo de aula a que se orientan los espacios investigados.

4.3. Participantes de la investigación

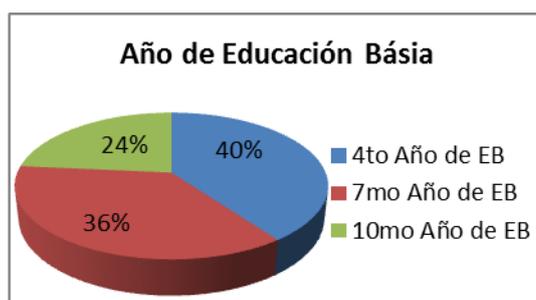
La población a estudiada estuvo conformada por los alumnos y profesores de Cuarto, Séptimo y Décimo Año de Educación Básica de Instituto Superior Fiscomisional “Juan XXIII”.

Estudiantes: Comprende un total de 85 alumnos encuestados divididos en: 34 de Cuarto Año de EB, 31 de Séptimo Año de EB y 20 de Décimo Año de EB, los datos de estos estudiantes se presentan en las siguientes tablas:

Tabla 1

AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA		
Opción	Frecuencia	%
4to Año de EB	34	40,00
7mo Año de EB	31	36,47
10mo Año de EB	20	23,53
TOTAL	85	100,00

Gráfico 1



Elaborado por: Chamba Jaramillo Walter Leonardo.

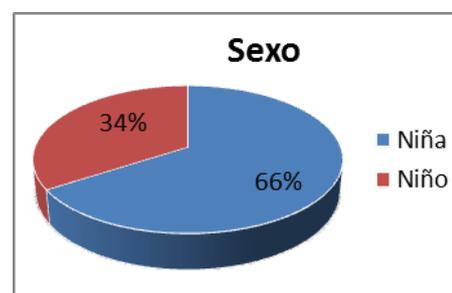
Fuente: Cuestionario (CES) estudiantes.

Se ha escogido intervenir con tres etapas de la educación básica existente en el sistema educativo ecuatoriano. Se trabajará con una población de 34 estudiantes del 4to año de básica; representa un 40% de la población. Por otro lado, existe un grupo de 31 alumnos y alumnas del séptimo año de educación básica que participaron en la investigación, que equivale al 36,47% de la población total. Así mismo, participaron 20 educandos del décimo año de básica, que equivale al 23% de la población a ser intervenida. Se trabajará con un total de 85 participantes. Esta es la muestra con la que se va a desarrollar el análisis del clima escolar. Se ha tomado tres categorías de edades y cursos como variables para hacer una comparación de cuanto cambia debido a esos factores.

Tabla 2

Sexo		
Opción	Frecuencia	%
Niña	56	65,88
Niño	29	34,12
TOTAL	85	100,00

Gráfico 2



Elaborado por: Chamba Jaramillo Walter Leonardo.

Fuente: Cuestionario (CES) estudiantes.

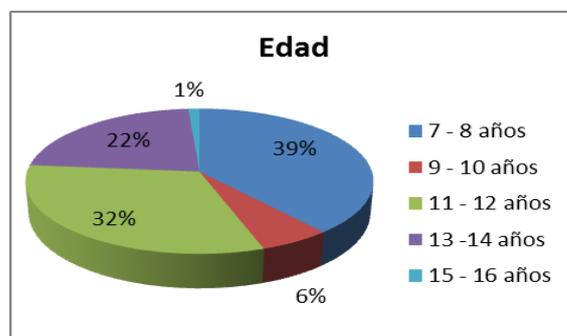
La población a intervenir cuenta con más mujeres que varones. El 55% corresponde a niñas y el 34% corresponde a los varones. En este sentido, el clima escolar toma alguna connotación en cuanto al manejo de los distintos intereses que persiguen los educandos. Los intereses colectivos se marcan de acuerdo a la cantidad. Sin embargo, no siempre puede ser así. Aquí veremos cómo se manifiesta el sentido de género. No por más mujeres, sino, por la forma como decidan en cada espacio, se verá cuanto está influyendo los hábitos heredados desde la familia, tanto en la población de varones y de mujeres.

Según la cifra revisada en el cuadro 1.3, las mujeres ocupan una importancia decisiva hoy en día. En comparación con el pasado, especialmente en épocas del comienzo del siglo XX las mujeres ocupaban menos espacios en la educación. El cuadro muestra que la dinámica ha cambiado en la actualidad. Este avance en nuestro país es muy importante para una integración de las mujeres en iguales condiciones con los hombres para generar el desarrollo para el país.

Tabla 3

Edad		
Opción	Frecuencia	%
7 - 8 años	33	38,82
9 - 10 años	5	5,88
11 - 12 años	27	31,76
13 -14 años	19	22,35
15 - 16 años	1	1,18
TOTAL	85	100

Gráfico 3



Elaborado por: Chamba Jaramillo Walter Leonardo.

Fuente: Cuestionario (CES) estudiantes.

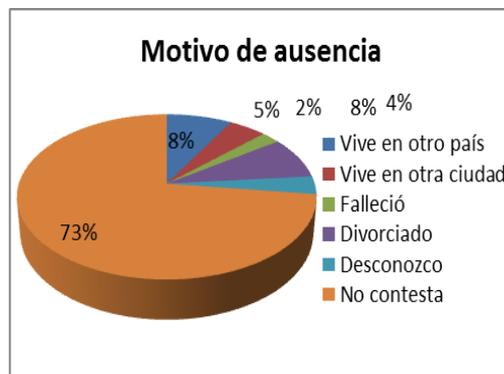
La edad de los niños y las niñas oscilan entre siete y dieciséis años. Tenemos una población de 33 de siete a ocho años que equivale al 39%, de nueve a diez hay cinco que representa al 6% de la población intervenida, de once a doce años existen 27 estudiantes que equivalen a 32%. Por último tenemos a una población de una persona de quince a dieciséis años, que equivale al 6% de la población intervenida en la investigación.

Según el cuadro 1.4 la población más alta recae en la población preadolescente y los niños y las niñas de siete a ocho años. Es importante al ver estas cifras, que de alguna manera la educación universal está ponderando hoy en día. La educación gratuita es un signo muy importante en los actuales momentos. Esta situación genera mayor compromiso del Estado y la sociedad para promover la educación en la mayoría de niños, niñas, por no decir en toda la población.

Tabla 4

Motivo de ausencia		
Opción	Frecuencia	%
Vive en otro país	7	8,24
Vive en otra ciudad	4	4,71
Falleció	2	2,35
Divorciado	7	8,24
Desconozco	3	3,53
No contesta	62	72,94
TOTAL	85	100,00

Gráfico 4



Elaborado por: Chamba Jaramillo Walter Leonardo.

Fuente: Cuestionario (CES) estudiantes.

La situación de los padres y madres de familia es de suma importancia para la influencia del clima escolar, y en general en el rendimiento del aprendizaje y la integración del educando en el clima escolar. En este sentido, los datos estadísticos nos dan cuenta de la dinámica en que podría estar sucediendo el ambiente escolar. Lo curioso del caso, es que el 63% prefiere no referirse al tema. El 8% aduce que vive fuera del país, equivale a siete estudiantes. Cuatro responden que viven sus padres y madres de familia en otra ciudad y equivale al 5%. Dos tienen a uno de sus padres o madres fallecidos, equivale al 2%. Siete contesta que tienes a sus padres y madres divorciados, que equivale al 8%. Tres desconoce la situación de sus padres, equivale al 3%.

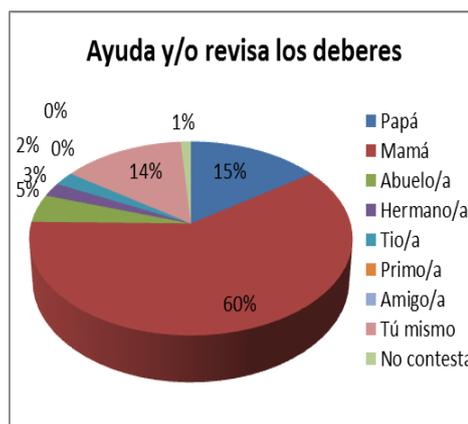
Esta lectura de la estructura familiar marca en la personalidad del educando. La situación como se desenvuelve un hogar, es fundamental para el desarrollo cognoscitivo y actitud frente a la educación y como persona. A pesar de que más del cincuenta por ciento no contesto, los pocos que los hicieron dejan un precedente para entender la realidad que les rodea y cómo puede estar influyendo en cada uno de ellos. Vemos en el cuadro 1.6 que resalta el grupo de divorciados y de los que viven fuera del país. Es indudable que es el reflejo propio de la dinámica que el país empezó a vivir desde hace décadas atrás el problema de la migración. Además, los datos demuestran que la inestabilidad de las parejas es un síntoma que se debe tomar en cuenta en el clima escolar.

Estos problemas bien podrían tener alguna repercusión en los estudiantes a la hora de enfrentar se el aprendizaje y el involucramiento en el clima escolar.

Tabla 5

Ayuda y/o revisa los deberes		
Opción	Frecuencia	%
Papá	13	15,29
Mamá	51	60,00
Abuelo/a	4	4,71
Hermano/a	2	2,35
Tio/a	2	2,35
Primo/a	0	0,00
Amigo/a	0	0,00
Tú mismo	12	14,12
No contesta	1	1,18
TOTAL	85	100,00

Gráfico 5



Elaborado por: Chamba Jaramillo Walter Leonardo.

Fuente: Cuestionario (CES) estudiantes.

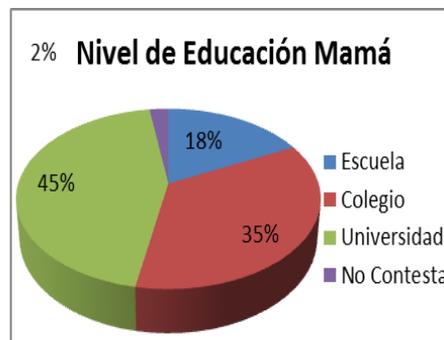
Los estudiantes reciben ayuda al momento de hacer sus tareas de la siguiente manera. Trece estudiantes recibe ayuda de los papás de manera directa que equivale al 15% de la población. Cincuenta y un estudiantes son acompañados en los deberes por sus madres, equivale al 60%. Cuatro manifiestan que son ayudados por sus abuelos, que equivale al 5%. Dos son acompañados por sus hermanos en las tareas, equivale al 3%. Dos por sus tios que equivale al 3%. Doce estudiantes de ochenta y cinco hacen las tareas sin acompañamiento, equivale al 14% de la población intervenida.

El apoyo en las tareas educativas a los educandos es importante. Para Dean, los niños y las niñas se sienten seguros y seguras cuando hay respaldo de parte de sus padres y sus madres en las tareas (Dean, 1993). Por otro lado, el interés de los niños y niñas por aprender está ligado a la atención y tiempo que le dedicaron sus padres y madres de familia en edades tempranas. Y la continuidad en la etapa de la escuela y del colegio, es fundamental para un desarrollo en el aprendizaje y el rendimiento (Dean, 1993).

Tabla 6

P 1.8.a		
Opción	Frecuencia	%
Escuela	15	17,65
Colegio	30	35,29
Universidad	38	44,71
No Contesta	2	2,35
TOTAL	85	100,00

Gráfico 6



Elaborado por: Chamba Jaramillo Walter Leonardo.

Fuente: Cuestionario (CES) estudiantes.

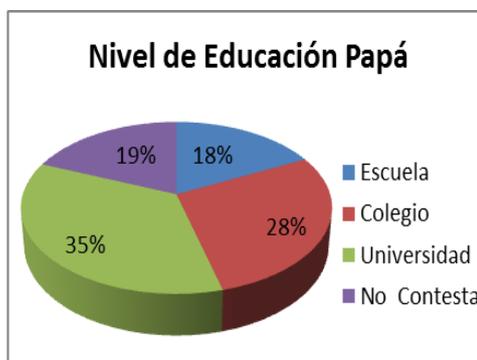
El nivel educativo de las progenitoras puede ser un punto a favor para la influencia en la educación de los/las estudiantes. En este caso, hay un porcentaje muy alto de madres que han pasado por la universidad, equivale al 45%, y corresponde a treinta y ocho mamás. Treinta son las madres que han pasado por el colegio. Quince que sólo tienen instrucción secundaria.

En el cuadro 1.7 se puede apreciar que son las madres de familia las que se dedican más tiempo en el acompañamiento de las tareas. Esta muestra cuantitativa nos indica que, la mujer hoy en día está marcando pautas importantes en el desarrollo de la familia. Si antes la educación era restringida para las mujeres, hoy podemos ver que se está superando este problema. La educación de la mujer significa un mayor compromiso con sus hijos e hijas a la hora de realizar una tarea, revisar y poner un visto bueno en las tareas de sus hijos e hijas. Además, es una muestra más que la mujer hoy en día está más comprometida con la educación: se educa cada día más. Si comparamos con el cuadro 1.3 podemos fijarnos que las mujeres marcan la mayoría, quedando por sentado que hoy en día la mujer está más comprometida que nunca con la educación de sí misma y de sus progenitores.

Tabla 7

P 1.8.b		
Opción	Frecuencia	%
Escuela	15	17,65
Colegio	24	28,24
Universidad	30	35,29
No Contesta	16	18,82
TOTAL	85	100,00

Gráfico 7



Elaborado por: Chamba Jaramillo Walter Leonardo.

Fuente: Cuestionario (CES) estudiantes.

Por otro lado, la educación de los padres parece haber bajado en este grupo de estudio con relación a las madres de familia. En este caso, es superado por las mujeres tanto en la universidad y el colegio. Los padres han pasado por la escuela son quince, con un porcentaje del 18%. Veinticuatro han estudiado el colegio, equivale al 28% de los padres de familia. Treinta han estudiado la universidad, con un porcentaje del 35%.

¿Qué implica en la educación de sus hijos el hecho de que sus padres y madres tengan mejor instrucción que antes? Permite un mejor control de las actividades cuando el progenitor o progenitora se dedica a sus hijos e hijas en el acompañamiento de las tareas. Puede generar un mayor desarrollo cognitivo en los estudiantes si hay un diálogo fluido sobre los temas que está tratando en clases. Tomando en cuenta que son las madres las que más están comprometidas en la realización de las tareas, es alentador que la mayoría se está educando. Sin embargo, nada garantiza que esto se realice de manera mecánica, por el hecho de que sus padres y madres hayan estudiado más que en el pasado. Todo dependerá del clima que exista dentro de cada familia para que se cumpla a cabalidad un seguimiento en el proceso de aprendizaje y de acoplamiento en las entidades educativas sus progenitores. Dependerá de la relación entre la pareja, del interés de involucramiento en las actividades de sus hijos e hijas.

Profesores: Se encuestó a tres profesores de la institución, cuyos datos se presentan a continuación:

AÑO EB	GENERO	EDAD	EXPERIENCIA DOCENTE	NIVEL ESTUDIOS
4º	Femenino	39 años	14 años	Tercer Nivel
7º	Femenino	56 años	29 años	Tercer Nivel
10º	Masculino	27 años	5 años	Tercer Nivel

4.4. Métodos, Técnicas e Instrumentos de Investigación

4.4.1. Métodos

Se aplicó el método exploratorio y descriptivo, ya que facilitó explicar y caracterizar la realidad de los tipos de aula y el clima en el que se desarrolla el proceso educativo, de tal manera, que haga posible conocer el problema en estudio tal cual se presenta en la realidad.

4.4.2. Técnicas

Las técnicas que se utilizaron en el presente estudio para la recolección y análisis teórico y de datos estadísticos fueron:

- La lectura: como medio importante para conocer, analizar y seleccionar aportes teóricos, conceptuales y metodológicos sobre clima y tipos de aula.
- Los mapas conceptuales y organizadores gráficos: como medios para facilitar los procesos de comprensión y síntesis de los apoyos teórico-conceptuales.
- La encuesta: apoyó en un cuestionario previamente elaborado con preguntas concretas para obtener respuestas precisas que permitieron una rápida tabulación, interpretación y análisis de la información recopilada. Se utilizó para la recolección de la información de campo. Sirvió para obtener información sobre las variables del clima social del aula y de esta manera describir los resultados del estudio.

4.4.3. Instrumentos

Se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Cuestionario de clima social escolar CES de Moos y Trickett, adaptación ecuatoriana para profesores.
- Cuestionario de clima social escolar CES de Moos y Trickett, adaptación ecuatoriana para estudiantes.

El cuestionario de Clima Social Escolar (CES) fue desarrollado por R. Moos y E. Trickett en el año de 1974, la finalidad de este tipo de instrumentos consiste en identificar las interacciones que se generan en la clase entre los estudiantes y los profesores, en otras palabras, el CES intenta medir y describir las relaciones existentes entre todos los miembros del proceso educativo. De esta manera, el cuestionario de Clima Social Escolar permite estudiar de manera cercana el espacio escolar y de manera especial analizar las relaciones que giran en torno al docente y a los alumnos, y de qué manera afecta el clima en el aula.

La aplicación de estos instrumentos nos permitió evaluar dimensiones como: Relaciones, Autorrealización, Estabilidad, Cambio y Cooperación. Para su análisis se aprovechó la ayuda tecnológica de un computador que facilitó el cálculo y la elaboración de gráficos estadísticos.

4.5. Recursos

4.5.1. Humanos: Equipo planificador de la UTPL; Investigador, estudiantes y docentes del Instituto Superior Fiscomisional “Juan XXIII”;

4.5.2. Institucionales: Instituto Superior Fiscomisional “Juan XXIII” y la Universidad Técnica Particular de Loja.

4.5.3. Materiales: Materiales y útiles de oficina, computador, cámara fotográfica, impresora y copias de las encuestas; los materiales de oficina tuvieron una función primordial para la recolección de la información, sobre todo para la tabulación de los datos obtenidos de la encuesta.

4.5.4. Económicos: Los gastos que ha representado el desarrollo del presente trabajo de graduación ha sido de aproximadamente \$350 (trescientos cincuenta dólares); el dinero que fue invertido en el trabajo de investigación sirvió para comprar los materiales para la investigación, movilización y otros gastos que fueron necesarios para desarrollar el presente trabajo de investigación.

4.6. Procedimiento

El proceso a seguir para el desarrollo del estudio comienza con la búsqueda de los fundamentos teóricos en los cuales se basó el resto de la investigación, para el trabajo de campo se tomaron en cuenta los siguientes pasos: selección de la institución educativa, entrevista con el director del establecimiento para la obtención de la autorización respectiva, solicitud del aula en la que se trabajará y el listado de los estudiantes respectivos, entrevista con los profesores 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.

Luego de obtener el permiso de acceso al establecimiento se procedió a la aplicación de los instrumentos (cuestionarios CES para alumnos y profesores), los cuales fueron codificados según las instrucciones del Manual de Trabajo de Investigación de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), esta codificación sirvió para la tabulación de los datos a través de la plantilla electrónica de Excel, se realizaron los gráficos correspondientes para el análisis y discusión de resultados, dicho análisis fue hecho a la luz del marco teórico y la experiencia del trabajo de campo.

Para terminar se realizó una revisión del informe de la investigación previo a su presentación.

5. INTERPRETACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

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

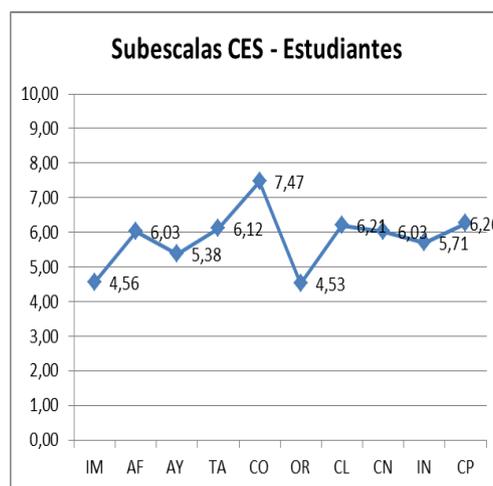
Tabla 8

ESTUDIANTES		
SUBESCALAS		PUNTUACIÓN
IMPLICACIÓN	IM	4,56
AFILIACIÓN	AF	6,03
AYUDA	AY	5,38
TAREAS	TA	6,12
COMPETITIVIDAD	CO	7,47
ORGANIZACIÓN	OR	4,53
CLARIDAD	CL	6,21
CONTROL	CN	6,03
INNOVACIÓN	IN	5,71
COOPERACIÓN	CP	6,26

Elaborado por: Walter Chamba

Fuente: Cuestionario (CES) estudiantes.

Gráfico 8



Los estudiantes del cuarto año de básica tienen una implicación media (4.56 pts.). La implicación “mide el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias” (Casullo, sf, pág. 11). En este sentido, los estudiantes no muestran mucho interés según el resultado de la encuesta. Esto se debe a la forma de impartir las clases de parte de los profesores. No hay una innovación en el ámbito pedagógico y materiales didácticos que hagan más ameno el ritmo de las clases. Sin embargo, la afiliación tiene un porcentaje más alto (6.03 pts.). A pesar del nivel de implicación es un poco bajo, la filiación entendida como “propiedades organizativas, tanto instructivas como psicológicas que permiten describir la vida del aula y las expectativas de los escolares se asocian significativamente a sus resultados de aprendizaje, a su atención y a su comportamiento (Bethencourt y Báez, 1999: 551 en (Espinoza, 2006, pág. 223). Los/las estudiantes responden al proceso disciplinario que la institución tiene como principio. Es decir, el hábito de atender porque exige el educando es la respuesta natural de los niños las niñas.

Ellos y ellas miran y escuchan la clase. Eso no significa que realmente estén apoderados de la clase. Por eso el resultado es más alto que la implicación.

Por otro lado, la ayuda, la “preocupación y amistad por los alumnos (comunicación abierta con los alumnos, confianza en ellos e interés por sus ideas)” (Casullo, sf, pág. 12), no es ni fuerte ni tan débil en los alumnos y alumnas del cuarto año de educación básica, esto puede evidenciarse en la puntuación de tal subescala (5.38 pts.). Hay una comunicación levemente abierta por parte de los educandos. Esa es la percepción de los y las estudiantes. Aún prima el miedo de muchos educadores a abrirse más en el diálogo de igual a igual, por el temor de ser irrespetados. Entre ellos, también existe un respeto moderado. Pero pondera ciertas luchas de poder por algunos que intentan dominar dentro del curso, una actitud común en muchas entidades educativas. Es más, propio del ser humano que actúa en base a una idea de ser mejor en aspectos no solo educativos, sino, como individuo.

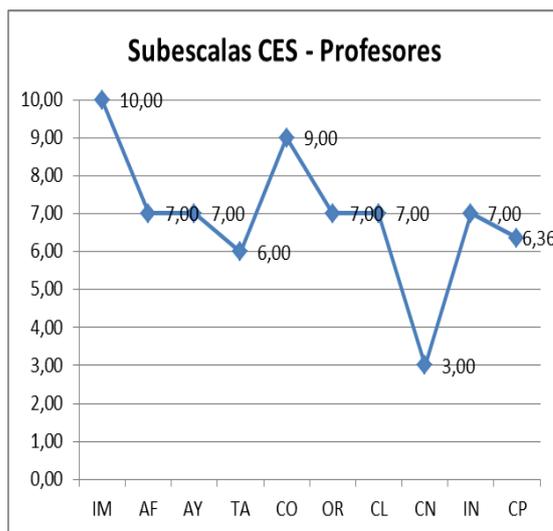
Por último, uno de los puntos más destacados es la competitividad (7.47 pts.). Los alumnos responden a este estímulo, no solo porque es inherente al ser humano. La competitividad es parte del convivir diario en cada momento, es parte de una estructura de la sociedad. Todos y todas están conscientes que deben obtener una buena calificación, y es lo que les motiva a la mayoría a esforzarse, de distintas formas: algunos ponen énfasis más en las tareas que en el examen, otros más en las tareas para acumular puntos. La competitividad está presente en los y las estudiantes. Con respecto a si la competitividad debe ser cultivada o no en los salones de clase, habrá que plantear lo siguiente: Una competitividad entendida como el potenciar aquellas destrezas y habilidades necesarias para el desenvolvimiento del estudiante vale la pena ser cultivada, siempre y cuando dicha competitividad no sea distorsionada en su fines y convertida en el simple afán de vencer al otro, es decir, de entender al compañero de clase como una rival. En este sentido, bien pueden trabajar juntos la competitividad y el sentido colaborativo, es decir, se puede cultivar en el niño el ser competitivos en el trabajo en equipo y en la consecución de objetivos para los miembros del salón de clase.

Así mismo, la claridad (6.21 pts.), el control (6.22 pts.) y la innovación (5.71 pts.) superan el puntaje de cinco. Los estudiantes reconocen que sí hay un esfuerzo por parte la mayoría de los educadores y educadoras por hacerse entender. También tratan de manejar un control dentro del aula los profesores. Los y las estudiantes reconocen que el control es un tanto más vertical, es decir, autoritario. No hay un control desde la participación del estudiante, es decir, que “los alumnos [sean] capaces de vigilar el cumplimiento de sus propias normas para conseguir así un comportamiento aceptable que favorezca la expresión de distintos puntos de vista”. (Gómez, Mir, & Serrats, 2004, pág. 24).

Tabla 9

PROFESORES		
SUBESCALAS		PUNTAJE
IMPLICACIÓN	IM	10,00
AFILIACIÓN	AF	7,00
AYUDA	AY	7,00
TAREAS	TA	6,00
COMPETITIVIDAD	CO	9,00
ORGANIZACIÓN	OR	7,00
CLARIDAD	CL	7,00
CONTROL	CN	3,00
INNOVACIÓN	IN	7,00
COOPERACIÓN	CP	6,36

Gráfico 9



Elaborado por: Walter Chamba

Fuente: Cuestionario (CES) profesores.

Los educadores y educadoras tienen otra percepción respecto al clima escolar. Por ejemplo, la mayoría está segura que hay una implicación satisfactoria al calificar con el puntaje más alto (10 pts.). Evidentemente que el adulto gasta todas sus energías en explicar de diferentes maneras los tópicos de la clase a los/las estudiantes en clases. Utilizan diversos instrumentos para lograr mayor dilucidación de las explicaciones de los temas a tratarse. Sin embargo, “captar el

estilo de aprendizaje requiere previamente la identificación de la modalidad o el sentido preferido: algunos estudiantes tienen preferencia visual, pues aprenden más a través de lo que ven; otros son preferentemente auditivos, puesto que privilegian aquello que escuchan. Por último, existen quienes tienen preferencia kinestésica, es decir, aprender a través de lo que sienten”. Probablemente esto significa un desgaste más allá de cumplir con la planificación de la malla curricular (Vilma, (s/f).

A su vez, se puede determinar que existe un alto nivel de competitividad, según lo percibido por el docente encuestado, quien a esta subescala le otorga, así mismo, un puntaje bastante alto (9 pts.). En tal caso, si esto es percibido así por el docente se debe, posiblemente, a la responsabilidad que en la consolidación de un clima competitivo tiene el propio docente, quien es el que con la presión que ejerce en clase puede contribuir a que los estudiantes compitan entre sí. Sin embargo, y tal como se señaló anteriormente, no hay que entender a la competitividad en un sentido negativo, sino también como una característica que, ligada a objetivos netamente educativos, puede traer óptimos resultados.

Sin embargo, si nos atenemos a la baja puntuación que recibe la subescala “control” (3 pts.) por parte del docente encuestado, habría que preocuparse que los objetivos educativos que se estén persiguiendo en el aula en cuestión puedan alcanzarse. No significa esto que, según nuestro criterio, se deba ejercer un control férreo ni que la disciplina sea lo más importante al interior del salón de clase, pero sí creemos que se requiere un mínimo de control para que los estudiantes encaminen correctamente sus actividades.

Tabla 10

ESTUDIANTES		
SUBESCALAS		PUNTA CIÓN
IMPLICACIÓN	IM	5,71
AFILIACIÓN	AF	7,94
AYUDA	AY	7,48
TAREAS	TA	6,48
COMPETITIVIDAD	CO	7,48
ORGANIZACIÓN	OR	6,42
CLARIDAD	CL	7,32
CONTROL	CN	5,43
INNOVACIÓN	IN	6,55
COOPERACIÓN	CP	7,49

Gráfico 10



Elaborado por: Walter Chamba

Fuente: Cuestionario (CES) profesores.

Los alumnos y las alumnas divergen y convergen en algunos puntos con los profesores. En cuanto a la competitividad (7.48 pts.), los profesores y las profesoras observan que hay un alto porcentaje que se practica en los estudiantes por sacar buenas calificaciones. También, hay un sentido por competir por ser mejores en cuanto a la disciplina. Estos matices son una forma de medir la competitividad en esta entidad educativa. En la institución no está muy arraigada la competitividad desmesurada, es decir, aquella basada no sólo en “calificaciones, sino también en rivalidades entre compañeros, participación en clases, realización de exámenes, desarrollo de tareas, aceptación del grupo, miedo al fracaso y decepciones de los padres, entre otros”. (Martínez, 2007, pág. 13). Por lo menos, esta pauta es un elemento positivo para nuestra sociedad.

EL control (5.43 pts.) es uno de los puntos que coinciden tanto estudiantes, profesores y profesoras. Ambas formas de percibir este momento de la convivencia escolar está marcada por una interpretación del control desde una visión un poco convencional. Es decir, es el maestro quien todavía dicta “las normas que regían el funcionamiento de las clases, el que impartía las lecciones, el que daba la orientación, el que en definitiva criticaba y justificaba la autoridad

que él mismo representaba” (Ciminillo, 1980). A pesar de los procesos innovadores de la educación participativa en algunos espacios del país, todavía el control de la convivencia escolar está marcado por la pauta antes mencionada.

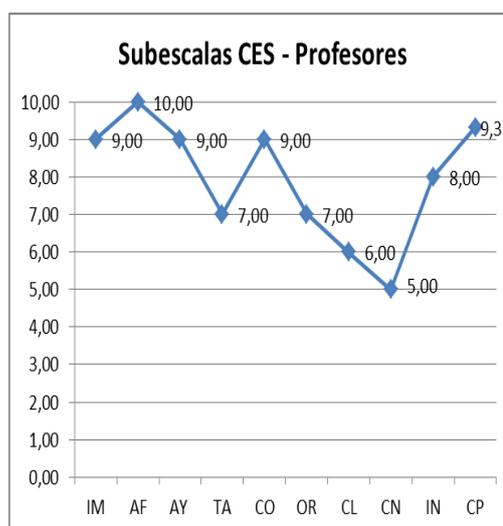
Los maestros y maestras califican con muy buena las subescalas correspondientes a la cooperación (7.49 pts.), las tareas (6.48 pts.), claridad (7.32 pts.) y organización (6.42 pts.). De alguna manera logran que la mayoría coopere en las clases a través de reglas disciplinarias. También conjuga un papel fundamental la motivación que el maestro demuestra en el aula de clases. Así mismo, en cuanto a la organización sienten que está en un ambiente que se puede controlar y trabajar. Los “relacionados con el clima organizacional, son de interés para esta investigación, ellos son: *calidad de vida laboral y calidad de vida de relación*”. (Toro, ob. cit. en Molina y Pérez, 2006). Estos dos aspectos de la organización dentro del aula están marcados por un trabajo estructurado por parte de los/las educadores y educadoras. La relación no está marcada por un proceso de inclusión dentro del aula estudiada. Inclusión que se fortalece de a poco incentivada desde las nuevas normas que rigen en el marco de la constitución.

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

Tabla 11

PROFESORES		
SUBESCALAS		PUNTAJACIÓN
IMPLICACIÓN	IM	9,00
AFILIACIÓN	AF	10,00
AYUDA	AY	9,00
TAREAS	TA	7,00
COMPETITIVIDAD	CO	9,00
ORGANIZACIÓN	OR	7,00
CLARIDAD	CL	6,00
CONTROL	CN	5,00
INNOVACIÓN	IN	8,00
COOPERACIÓN	CP	9,32

Gráfico 11



Elaborado por: Walter Chamba

Fuente: Cuestionario (CES) estudiantes.

Los/las estudiantes del séptimo año de básica califican con una puntuación alta a la implicación (9 pts.), afiliación (10 pts.) y la ayuda (9 pts.). El aula visitada presenta como bueno el proceso de la implicación entendida como: “hable en afirmativo y transmita lo que quiere (no lo que no quiere); cambie la palabra “pero” por “en vez de”, “además”, “y”, “sumado a”, dándole; a sus estudiantes otras ideas y posibilidades; agregue la palabra “aún” al “no puedo”; sea congruente [...] (Vilma, s/f). Este clima es percibido por los/las estudiantes en la institución. El grupo tiende a conocerse dentro del clima escolar, es decir, el ambiente generado por los/las estudiantes y los maestros y las maestras, permite que fluya una sincronía, importante para el clima escolar. Este proceso hace que la ayuda en los diferentes aspectos de la convivencia escolar sea más efectiva.

Por otro lado, los alumnos y las alumnas reconocen que hay claridad (6 pts.) dentro del aula. Sienten que los profesores y profesoras se preocupan en dar seguimiento a los compromisos adquiridos dentro del aula (Casullo, sf, pág. 12). Asimismo, el control (5 pts.) del clima escolar está dentro de un ambiente

regular. Los/las estudiantes reconocen que en cierto grado los educadores tratan de hacer cumplir las normas establecidas en la institución. Destacan también las formas de impartir la clase. Por último, los/las estudiantes están concientes que generan un clima de cooperación tanto entre ellos y con los educadores para generar un ambiente saludable dentro del aula. Ello se evidencia en el alto puntaje que se le da a la escala relacionada al cooperativismo (9.32 pts.)

Las diferencias entre la interpretación de los estudiantes y los profesores no son tan significativas. Las características que resaltan en cuanto a implicación los maestros ven con muy alto, los estudiantes como medio. El maestro manifiesta que las tareas son impartidas de manera clara y organiza, en tiempo y las aclaraciones necesarias dentro del aula para su realización (Phan, 2008, pág. 581). El grado de implicación para los maestros de este curso es muy positivo. Sienten que los alumnos tienen un grado muy bueno en la convivencia, sin perder de vista ciertas particularidades que suelen pasar en el aula: disgustos o resentimientos entre ellos, propios de la convivencia social.

En cuanto a ayuda, competitividad y organización sostienen que en el séptimo año básico hay un buen rendimiento. La característica rescatable en la competitividad es que a los estudiantes “les permiten [...] comunicarse, pensar en forma lógica, utilizar las ciencias para conocer e interpretar el mundo” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, s/f, pág. 5). La respuesta es notoria tanto para profesores y estudiantes según el análisis de los gráficos.

Por último, la innovación y la cooperación tienen una connotación tanto para los profesores como para los estudiantes. Esto tiene que ver mucho con el nuevo sistema de organización de la educación desde el estado. La mayoría de educadores son evaluados y capacitados para superar las falencias que se van presentando en la cotidianeidad de las clases dentro del aula.

5.3. Las características del clima del aula, desde el criterio de estudiantes y profesor del décimo año de educación básica

Tabla 12

ESTUDIANTES		
SUBESCALAS		PUNTAJE
IMPLICACIÓN	IM	4,05
AFILIACIÓN	AF	5,40
AYUDA	AY	4,85
TAREAS	TA	4,95
COMPETITIVIDAD	CO	5,84
ORGANIZACIÓN	OR	4,30
CLARIDAD	CL	6,05
CONTROL	CN	5,70
INNOVACIÓN	IN	5,70
COOPERACIÓN	CP	6,10

Gráfico 12



Elaborado por: Walter Chamba

Fuente: Cuestionario (CES) estudiantes.

Los estudiantes del décimo año de básica tienen una visión regular del clima escolar. En cuanto a la implicación (4.05 pts.), afiliación (5.4 pts.), ayuda (4.85 pts.) y las tareas (4.95 pts.), consideran un porcentaje menos de cinco según los gráficos revisados, de igual manera con la organización (4.30 pts.). La implicación, es decir, “el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase [...]” (Casullo, sf, pág. 11), tiene un valoración menos de cinco. Las apreciaciones parecen estar más dentro de una actitud que ellos ven y sienten. En cuanto a la cooperación (6.10 pts.), los estudiantes responden al trabajo de los profesores, desde su perspectiva del control. Para los estudiantes la innovación (5.7 pts.) dentro del aula tiende a ser progresiva, a pesar de que están conscientes que les gustaría un poco más de instrumentos y formas nuevas de impartir las clases.

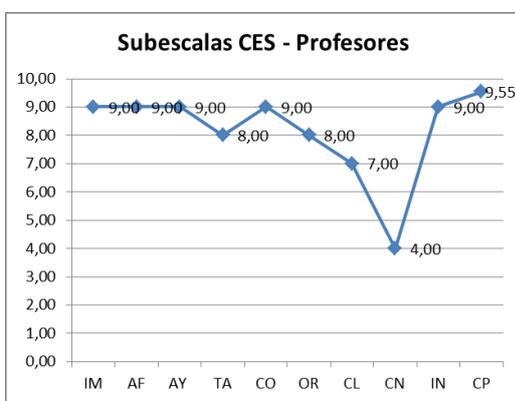
Curiosamente en cuanto a competitividad no califican con porcentaje altos (5.84 pts.). El “grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación” (Casullo, sf, pág. 12) está presente en los estudiantes, pero no hay un afán acelerado de competir por la calificación. Los alumnos demuestran una

capacidad para el aprendizaje, pero no hay un afán generalizado por competir entre ellos. Así mismo, reconocen que sí son claros dentro del ambiente escolar al momento de impartir clases y de enviar las tareas, de ahí el puntaje que tiene la subescala “claridad” (6.05 pts.). Algunos alumnos reconocen que depende un poco de ellos para mejorar en cuanto a cumplir con los compromisos adquiridos con los profesores.

Tabla 13

PROFESORES		
SUBESCALAS		PUNTAJACIÓN
IMPLICACIÓN	IM	9,00
AFILIACIÓN	AF	9,00
AYUDA	AY	9,00
TAREAS	TA	8,00
COMPETITIVIDAD	CO	9,00
ORGANIZACIÓN	OR	8,00
CLARIDAD	CL	7,00
CONTROL	CN	4,00
INNOVACIÓN	IN	9,00
COOPERACIÓN	CP	9,55

Gráfico 13



Elaborado por: Walter Chamba

Fuente: Cuestionario (CES) profesores.

Para los profesores del décimo año de básica hay un nivel muy alto en la mayoría de características del clima escolar. La implicación (9 pts.), afiliación (9 pts.), ayuda (9 pts.) y las tareas (8 pts.) están sobre ocho. Para los docentes este fenómeno ocurre porque están aplicando nuevas formas de impartir las clases, con mayor participación del educando en las actividades cotidianas dentro del aula. La diferencia con la apreciación de los estudiantes radica en que ellos no se están apropiando dicho cambio.

Mientras los profesores aseveran que el aula tiene un buen desarrollo del clima escolar, los estudiantes del décimo aseguran que no es tanto así. ¿A qué se debe esta característica? Los estudiantes no desconocen que hay un esfuerzo por parte de los maestros. Los profesores están conscientes que hay un esfuerzo por parte de ellos por mejorar a nivel pedagógico y la relación entre educandos y educadores. La cuestión de tratar con adolescentes es más difícil

que con más pequeños. Sus actitudes son más intensas y lleva a enfrentarse más a menudo con los educadores. En otras palabras, la diferencia entre los profesores y su visión del clima como favorable y de los estudiantes no tanto, no es porque no hay organización, sino más por su actitud frente a los parámetros que la institución impone para mantener un equilibrio dentro del clima escolar.

Los estudiantes valoran mucho la cooperación entre ellos. A pesar de tener connotación diferente a la de los maestros, los estudiantes practican la cooperación entre ellos y con el ambiente escolar, sin perder de vista los problemas cotidianos que suceden dentro del aula.

En cuanto a innovación (9 pts.) los profesores valoran el esfuerzo reciente. Como es conocimiento de la ciudadanía, el Estado hoy en día exige que los maestros se preparen cada día más. Esto implica que todos los maestros tengan más herramientas para manejar la clase. El asunto con la diferencia de apreciación con los estudiantes radica, en que para ellos no es del todo así. A pesar de que hay participación para muchas actividades dentro del aula escolar, no se recoge inquietudes que los estudiantes podrían aportar para mejorar la innovación.

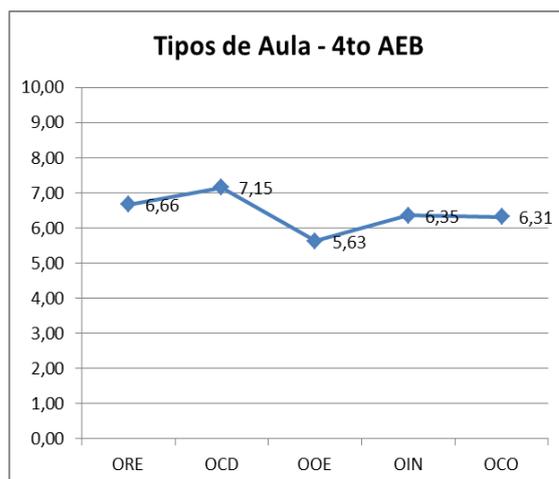
5.4. Tipos de aula que se distinguen tomando en cuenta las actividades y estrategias didáctico-pedagógicas desde el criterio de estudiantes y profesores de 4to, 7mo y 10mo año de educación básica.

5.4.1. Tipos de Aula de Cuarto Año de Educación Básica.

Tabla 14

TIPO DE AULAS		PUN TUACIÓN
Orientadas a la relación estructurada	ORE	6,66
Orientadas a la competitividad desmesurada	OCD	7,15
Orientadas a la organización y estabilidad	OOE	5,63
Orientadas a la innovación	OIN	6,35
Orientadas a la cooperación	OCO	6,31

Gráfico 14



Elaborado por: Walter Chamba

Fuente: Cuestionario (CES) estudiantes y profesores.

Según el cuadro de los alumnos del cuarto año de básica observados, existe una moderada tendencia hacia la competitividad (7.15 pts.) en el aula. Pondera un hecho generalizado en las entidades educativas, dónde “el alumno se centra únicamente en la realización de su tarea y en conseguir, a nivel individual, los resultados previstos” (SIEUPM, 2008, pág. 5). Este hecho no es negativo del todo, porque las personas tenemos un cierto grado de individualidad para hacer nuestras cosas, intereses que perseguimos, etc. Lo que se puede apreciar en la gráfica, es lo que los alumnos hacen tales como trabajos individuales, tanto en el aula como en la casa. Hay trabajos grupales que hacen los alumnos, y es por eso que sí reconocen en la intervección cualitativa que se hizo. No se siente el estrés que realizan en entidades donde les promueven una competitividad fuerte. Y el sentido es que los están preparando para el mundo en el que vivimos, en una competitividad desmesurada.

Para los alumnos las aulas tienen una semejanza entre la relación estructurada (6.66 pts.) y la organización y la estabilidad (5.63 pts.). Los parámetros que rigen en la estructura de la institución tienen bases en la afiliación, ayuda e

implicación, como se analizó en los cuadros anteriores. Si bien, “el profesor siempre quiere enseñar, tenemos que tener en cuenta que el alumno no siempre quiere aprender” (Solana, 2003). Es un asunto que hay que tener en cuenta según el cuadro analizado. Es decir, los alumnos aprecian la enseñanza, pero no todos están con los mismos ánimos. Esto puede responder a diferentes problemas que arrastran los alumnos: familiares, personales o educativos. Muchos son los problemas que pueden estar pasando en los alumnos. Esto se reflejó en el momento de observar la forma que se relaciona el educador con ellos, en cuanto a la estructura que pueda regir en el aula. Los alumnos tienen la percepción de que se da una combinación entre las clases magistrales y participativas dentro del aula (Bartolomé, 2004, pág. 204). La organización y la estabilidad están en base a la dinámica de esas dos formas de impartir las clases. Los alumnos participan en tanto hay más tiempo.

Según Denegri “la educación deberá señalar la senda que lleve a construir el conocimiento, las actitudes y las destrezas que los actores sociales requerirán para vivir juntos en armonía y para aprender a ser” (Denegri, 2005: 34). Con respecto a la cooperación (6.31 pts.) del aula del cuarto año de básica, según los estudiantes, parecen los docentes estar más dedicados a la enseñanza de los conocimientos. No es que no se practique los valores de aprender a juntos, sino que se da como una forma personal que los profesores van aplicando dentro del aula de acuerdo a sus expectativas y vivencias acumuladas. No existe como política en la institución para emprender nuevas formas de organización que rompan con el sistema actual que acarrea a la competitividad y una materialización desmesurada del ser. Los estudiantes no entienden así, pero revisando los cuadros, vemos que la cooperación que ellos valoran es la que se entiende en el sentido de hacerse favores y portarse bien dentro del aula. Es parte de la convivencia, pero definitivamente no es el todo del clima escolar, eso, si lo que se pretende es generar otras formas organización social.

En general, los alumnos el cuarto año de básica practican una relación moderada hacia nuevas formas de relación y de un mejor clima escolar. Su percepción nos deja argumentos para problematizar aún más la educación y sobre el ambiente que se genere dentro de las aulas. La relación entre estudiantes y profesores será un tema que tiene muchos matices, porque hay

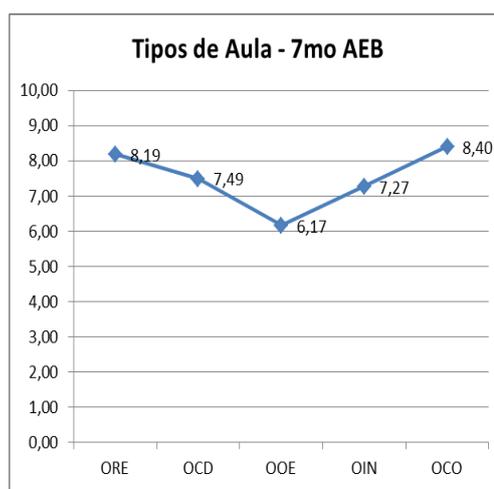
una tendencia al cambio entre viejas prácticas y nuevas. Y los alumnos tienen que adaptarse a esa diversidad de intervención, porque no son ellos que ponen las reglas, sino los adultos, en su mayoría.

5.4.2. Tipos de Aula de Séptimo Año de Educación Básica

Tabla 15

TIPO DE AULAS		PUNTAJE
Orientadas a la relación estructurada	ORE	8,19
Orientadas a la competitividad desmesurada	OCD	7,49
Orientadas a la organización y estabilidad	OOE	6,17
Orientadas a la innovación	OIN	7,27
Orientadas a la cooperación	OCO	8,40

Gráfico 15



Elaborado por: Walter Chamba

Fuente: Cuestionario (CES) estudiantes y profesores.

Al revisar el cuadro de los estudiantes del séptimo año de básica, vemos que el puntaje más bajo está con relación a la organización y estabilidad (6.17 pts.). Este punto se centra en la claridad del manejo de las normas.

Las normas guían el comportamiento de los miembros del grupo y suelen articularse de modo jerárquico. Algunas están estrechamente determinadas por leyes estatales o autonómicas, otras por el reglamento de organización y funcionamiento del centro, y otras son específicas de cada clase (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008, pág. 22).

Los centros educativos, a nivel general, no crean las normas conjuntamente con los estudiantes. De manera convencional las reglas de convivencia son creadas por los adultos y desde sus perspectivas. Como podemos observar en el cuadro del aula del cuarto año de básica, su nivel de percepción es menor, y consideran a este punto un poco más alto. Conforme los cursos van avanzando y con ellos, la edad de los estudiantes, este punto es más criticado. Ahora, no es que de esté mal del todo en la institución, pues como puede observarse el puntaje está

sobre seis. Esto es porque el clima escolar en el centro es una mezcla entre educadores que comienzan a practicar de manera innovadora y con participación constante de los estudiantes y otros que no lo hacen. Es una dinámica que gobierna el clima escolar de los años del séptimo de básica.

La cooperación y la estructuración de las aulas tienen una connotación similar en el valor que le dan según el cuadro (8.40 pts. Y 8.19 pts., respectivamente), en el aula del décimo de básica. Para este curso es notorio que las estructuras con las que se maneja el aula, están más afianzadas que las normas. “La forma como se está llevando el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera flexible, considerando la diversidad en las formas de abordar un tema o problema, donde se enfatiza la relación de los diferentes contenidos disciplinares” (Hernández y Ventura 1992; Zabala 1995; Denegri 2000). Este punto se manifiesta en los estudiantes. Consideran que hay una flexibilidad en la manera en que se imparten las clases y que los maestros buscan formas de enfrentar las clases con diferentes herramientas. Esto genera un nivel de cooperación por parte de los alumnos dentro de clases.

Competitividad (7.49 pts.) e innovación (7.27 pts.), también tienen una apreciación similar. La competitividad en los alumnos del séptimo años de básica está más orientada al trabajo en grupo, dada la dinámica que el aula experimenta. Si bien, las normas no son creadas de manera abierta entre docentes y alumnos, la participación más se enfoca en el trabajo de las tareas dentro del aula. La “competitividad, no solo en calificaciones, sino también en rivalidades entre compañeros, participación en clases, realización de exámenes, desarrollo de tareas, aceptación del grupo, miedo al fracaso y decepciones de los padres, entre otros. (Martínez, 2007, pág. 13). En esta aula este fenómeno no se manifiesta muy abierto. Esta forma de competitividad está mediada por la participación y la cooperación en las clases. Es un atenuante para no dar paso a esa forma desmesurada de la competencia que se caracterizaría porque el estudiante lucha por ser mejor y tener buenas calificaciones por encima de cualquier cosa. Conjugado con la innovación, es decir, dentro del aula del cuarto año de básica se generan formas diversas de enfrentar la clase, a través de recursos didácticos que permiten que el aprendizaje sea más accesible

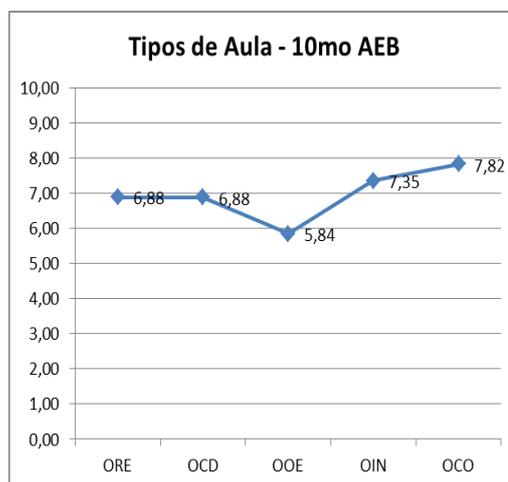
El clima escolar es el producto de muchos procesos dentro de la relación entre estudiantes y los profesores. “Cuando decimos que los chicos son violentos, agresivos, o muy competitivos, en realidad no estamos sino confirmando los ideales y modos de enfrentarse a las situaciones cotidianas que les están siendo inculcados a través de las redes de socialización en las que se mueven” (TORRES, 2001).

5.4.3. Tipos de Aula de Décimo Año de Educación Básica

Tabla 16

TIPO DE AULAS		PUNTAJES	PUNTAJES
Orientadas a la relación estructurada	ORE	6,88	6,88
Orientadas a la competitividad desmesurada	OCD	6,88	6,88
Orientadas a la organización y estabilidad	OOE	5,84	5,84
Orientadas a la innovación	OIN	7,35	7,35
Orientadas a la cooperación	OCO	7,82	7,82

Gráfico 16



Elaborado por: Walter Chamba

Fuente: Cuestionario (CES) estudiantes y profesores.

Para el aula del décimo año de básica la organización y la estabilidad (5.84 pts.) bajan casi a la misma puntuación que los del cuarto año. El aula se caracteriza en este momento, por una aplicación de la norma igual que en los dos cursos anteriores. Las normas son aplicadas y decididas por el adulto. Una de las cuestiones en que radica este problema es que “el control del aula es una de las preocupaciones primordiales de los profesores, preocupación íntimamente relacionada con el mantenimiento de la disciplina. Tan es así que muchas de las ansiedades de los profesores se deben a la dificultad que sienten para dar respuesta y hacer uso de su autoridad en situaciones de conflicto”. (Jesús, S.N., 1998). Es un problema que radica no solo en nuestro medio sino en muchos lugares en el mundo. Por tal razón, los estudiantes absorben esta circunstancia e

interpretan de la manera que se refleja el cuadro. No es tan alarmante, pero es el resultado propio de la dinámica del aula.

Por otro lado, la competencia desmesurada (6.88 pts.) con la relación estructurada (6.88 pts.) tienen un valor similar. La competitividad en el aula es de carácter medio-individualista y cooperativo. Es decir, los estudiantes reaccionan a las exigencias de los diferentes profesores, de acuerdo al modelo que les impone el maestro. Recordemos que los del séptimo y de cuarto año de básica no se mantienen con un solo profesor en la mayoría de las clases. Esto hace que se marque un patrón regular más o menos uniforme. Lo que no ocurre en los estudiantes en el colegio. Se puede notar que los alumnos sienten preocupación “no solo en calificaciones, sino también en rivalidades entre compañeros, participación en clases, realización de exámenes, desarrollo de tareas, aceptación del grupo, miedo al fracaso y decepciones de los padres, entre otros” (Martínez, 2007, pág. 13). En el décimo año parece aflorar más este patrón que afecta de alguna manera a los estudiantes.

Las relaciones estructuradas son “el aprendizaje de los alumnos/as tienen lugar en grupos sociales donde las relaciones y los intercambios físicos, afectivos e intelectuales constituyen la vida del grupo / y condicionan los procesos de aprendizaje” (Sacristán y Pérez Gómez, s/f: 81/82). En este sentido, el aula del décimo año conforma una base en los profesores y alumnos que impulsan a generar una mejor condición para el aprendizaje. Esa condición se da en dos maneras: innovación y un cierto grado de cooperación que los estudiantes practican dentro del clima de aula. Los maestros tienen herramientas que les permiten innovar. No todos, pero la mayoría está implementado formas innovadoras de dar clases, a través de vídeos, trabajos grupales para generar discusión.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. CONCLUSIONES

- En relación a las características del clima de aula los alumnos de los tres años escolares expresan niveles positivos en cuanto a afiliación (7.14 pts. en promedio) y cooperación (7.22 pts.), al igual que los docentes cuyas calificaciones más altas corresponden a las mismas características de afiliación y cooperación con un promedio de 9.6 pts. entre los tres docentes, lo que nos da mayor seguridad de que las encuestas fueron respondidas con la realidad del aula al existir concordancia entre alumnos y docentes.
- Los puntajes bajos obtenidos por los alumnos de los tres años escolares se relacionan con las características de organización y control, con un promedio de 4.75 puntos; así mismo los resultados de los docentes muestran las puntuaciones más bajas en cuanto al control con 4 puntos promedio; esta última puntuación es preocupante, sobretodo considerando que son los mismos docentes quienes valoran al control del aula como deficiente.
- Con respecto al tipo de aula que prima, tomando en cuenta las actividades y estrategias didáctico-pedagógicas que tienen correlación positiva con el ambiente, se obtiene que las tres aulas están orientadas a la cooperación con puntuaciones que varían entre los 8 puntos.
- Los tres años escolares coinciden en su falencia, esto respecto del tipo de aula que se distingue está entre la organización y estabilidad, falencia que se constata en los 5.88 puntos promedio obtenidos en la tabulación.
- Los puntajes débiles en control (4 pts.) se contraponen a los puntajes altos en cooperación (7.22 pts.), lo que significa que los alumnos están dispuestos a colaborar si el profesor propone algún proyecto de mejora para la organización del aula.

6.2. RECOMENDACIONES

- Los docentes deberían autoevaluarse sobre su desempeño en el aula, ya que son ellos mismos quienes califican con puntuaciones deficientes el control que se mantiene en el aula y posteriormente trabajar en conjunto por buscar estrategias que les ayuden recuperar el control y la organización. En este sentido se recomienda a las autoridades del centro educativo desarrollar para el siguiente año lectivo, las capacitaciones debidas, fundamentalmente en los aspectos relacionados a la disciplina y al control.
- Aprovechar el nivel de cooperación que reflejan los alumnos como vía para incentivarlos en la construcción de un ambiente positivo y favorable al aprendizaje, a través de la comunicación. Para ello se recomienda a las autoridades y directivos del plantel investigado organizar un paseo o excursión con los alumnos con el fin de potencializar aún más el espíritu solidario y cooperativo que caracteriza a esta institución.
- Considerar la propuesta, que se plantea más adelante, como alternativa para empezar a crear un clima de aula donde el profesor no solo tenga el control de la clase, sino que además se pueda lograr que los alumnos estén comprometidos en mantener la disciplina, de modo que el profesor no tenga la necesidad de llamar la atención o imponer castigos, logrando ser un guía y no un sujeto de autoridad imponente.
- Revisar normas contenidas en el Plan Educativo Institucional, referentes al mantenimiento del orden en el del aula, dar a conocer estas normas a los alumnos a través de un plan de socialización que incluya, a su vez, la posibilidad de crítica y enriquecimiento a los puntos incluidos, de tal modo que estén conscientes de lo que deben o no deben hacer y desarrollar con los alumnos carteles sobre dichas normas para colocarlas en el aula a fin de que se recuerde cumplirlas.

7. EXPERIENCIA Y PROPUESTA DE LA INVESTIGACIÓN

7.1. EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN.

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

- **Nombre del centro educativo:** Instituto Superior “Juan XXIII”
- **Años de educación básica:** 4to, 7mo y 10mo

UBICACIÓN			
Parroquia: Yantzaza	Régimen	Costa ()	Sierra (X)
Cantón: Yantzaza	Tipo de Establecimiento	Urbano (X)	Rural ()
Ciudad	Sostenibilidad	Fiscal (X) Fisco-misional ()	Particular () Municipal ()

EXPERIENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

- Determinar los tipos de aula y el clima escolar en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes y profesores del cuarto, séptimo y décimo año de educación básica del Instituto Superior “Juan XXIII”

JUSTIFICACIÓN

- El tipo de aula o clima social manejado por el personal docente se ven afectados por diversos factores ya sea por un elevado numero de alumnos, condicione físicas desfavorables, mala implementación de métodos pedagógicos, falta de útiles y materiales adecuados para cada clase en donde se ven debilitadas las relaciones profesor-alumno, es necesario prevenir los problemas que se dan en el aula.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

- Exploratorio y Descriptivo.

POBLACIÓN DE ESTUDIO

- 85 alumnos encuestados divididos en: 34 de Cuarto Año de EB, 31 de Séptimo Año de EB y 20 de Décimo Año de EB.
- 3 Docentes de cuarto, séptimo y décimo año de EB.

INSTRUMENTOS

- Cuestionario de clima social escolar CES de Moos y Trickett, adaptación ecuatoriana para profesores.
- Cuestionario de clima social escolar CES de Moos y Trickett, adaptación ecuatoriana para estudiantes.

CONCLUSIÓN: Estudiantes como docentes coinciden que los tres años de Educación Básica expresan niveles positivos en cuanto a afiliación y cooperación

7.2. PROPUESTA DE LA INVESTIGACION.

TEMA

Inclusión de un programa de actividades lúdicas en el aula para el Instituto “Juan XXIII”, año lectivo 2011 - 2012.

PRESENTACIÓN:

El análisis de los resultados obtenidos por parte de alumnos y docentes de cuarto, séptimo y décimo años de Educación Básica del Instituto “Juan XXII”, indican puntuaciones bajas en cuanto al control en el aula, así como una valoración promedio de 5.88 como aulas orientadas a la organización y estabilidad, lo cual es preocupante pues refleja estudiantes que no prestan atención en clase ni están comprometidos con el orden que requiere el proceso enseñanza-aprendizaje. Los docentes también han dado valores deficientes al control y organización a sus aulas, expresando su necesidad de alternativas que los ayuden a captar la atención y el respeto de sus alumnos.

Sin embargo, se demuestran puntuaciones altas en cuanto a cooperación y afiliación, dando a entender que los alumnos están predispuestos a colaborar con el desarrollo de la clase, esto, en contraposición con la falta de control, lleva a determinar que los alumnos necesitan motivación para colaborar con el orden y la disciplina.

Esa falta de motivación puede ser solventada con la inclusión de actividades lúdicas como complemento a la clase, ya que estas actividades, que a más de ser divertidas, son altamente motivadoras por lo que pueden ayudar a despertar el interés de los alumnos y aumentar su compromiso de colaboración con el profesor en la organización de la clase.

JUSTIFICACIÓN:

En los resultados de las encuestas realizadas en el Instituto “Juan XXIII” prevalecen puntuaciones bajas respecto del control y la organización en las aulas, esta aseveración se sustenta en el siguiente detalle de valoraciones dadas por alumnos y docentes:

Los alumnos del Cuarto Año de Educación Básica califican la característica de organización en el aula con 4.53 pts., el docente alcanza los 3 pts. en la característica de control, y en organización y estabilidad a nivel del aula se obtiene una puntuación de 5.63 pts.; en el Séptimo Año de Educación Básica el control se valora con 5.43 pts. por parte de los alumnos y 5 pts. por parte del docente, la organización y estabilidad es calificada con 6.17 pts.; en el Décimo Año de Educación Básica se obtuvo de los alumnos 5.70 pts. en control y del docente 4 pts. en la misma característica, en referencia a la organización y estabilidad en esta aula se obtuvieron 5.84 puntos.

Por otra parte, se obtienen puntuaciones positivas con respecto a la cooperación en el aula, en Cuarto Año se valora este aspecto con 6.31 puntos, en Séptimo Año con 8.40 puntos y en Décimo Año con 7.82 puntos; valores que demuestran que los alumnos sí están dispuestos a colaborar con la construcción de un aula ordenada y estable, quizá requieren de la iniciativa de cambio de estrategia por parte de su profesor.

Una muy buena iniciativa del profesor sería considerar la inclusión de actividades lúdicas en sus clases, el juego ayudará a los estudiantes a relajarse, integrarse y concentrar su interés en la explicación de la clase, las características lúdicas permiten aprender más y mejor, reducen los niveles de indisciplina y ansiedad, es un elemento de distensión psicológica que promueve la participación de los alumnos, refuerzan la unidad del grupo, fomentan las relaciones personales y la cohesión, facilitan la comunicación; estos son beneficios que el profesor puede aprovechar para motivar y comprometer a sus alumnos a crear un buen ambiente de clase donde prime el orden y la organización, es decir esta propuesta puede ser una puerta que lleve a lograr un aula controlada y participativa.

PLAN DE ACCIÓN

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	FECHA	RECURSOS	RESPONSABLES	EVALUACIÓN
1. Ejecutar los objetivos educativos que se determinaron previamente.	Hacer una lista de las acciones que se requieren ejecutar para alcanzar los objetivos planteados.	16-04-12	Humanos: -Docentes Materiales: -Cuaderno	Docente	Cada docente deberá hacer una evaluación consciente sobre el manejo que ha dado a su aula.
1. Buscar actividades lúdicas acordes.	Investigar sobre actividades lúdicas que ayuden a lograr cada objetivo propuesto en el primer	24-04-12	Humanos: -Docentes Materiales: -Fuentes bibliográficas sobre actividades lúdicas.	Docentes	Las actividades lúdicas se programarán de acuerdo a los objetivos planteados. Cada actividad deberá tener un fin acorde a lo

	punto.				que el docente quiere lograr.
3. Programar las actividades lúdicas para la fase activación de conocimientos previos.	<p>Designar para cada actividad lúdica un objetivo, reglas del juego y una conclusión.</p> <p>Incluir las actividades lúdicas en la fase de activación de conocimientos dentro de la planificación.</p>	30-04-12	<p>Humanos: -Docentes</p> <p>Materiales: -Cuaderno</p>	Docente	<p>El alumno previamente conocerá el objetivo y las normas que regirán el juego/dinámica.</p> <p>Una vez terminada la actividad se reflexionará entre todos sobre lo que se ha logrado.</p>

PROPUESTA DE ACTIVIDADES LÚDICAS

1. “El dominó”

- ✚ Los niños se distribuyen componiendo una línea de la forma que ellos mismos escogen.
- ✚ El primero de la línea realiza una acción motriz con un segmento corporal. La acción va siendo repetida por el resto de los niños siguiendo el efecto dominó.
- ✚ Utilizar una figura geométrica cerrada para que la secuencia se repita varias veces como en la ola.
- ✚ Realizar las acciones motrices partiendo de distintas posturas corporales: sentados, en cuadrupedia, etc. (Omeñaca, 2005, pág. 176)

2. “Llegar juntos”

- ✚ Los niños de cada grupo se distribuyen por el espacio con los ojos tapados. Uno de ellos mantiene los ojos abiertos y dirige a sus compañeros.
- ✚ El director emite un sonido prefijado y sus compañeros avanzan hacia él guiados por dicho sonido. A la vez, el director hace indicaciones (acelera, frena, ve hacia la derecha, etc.) de modo que todos los componentes del grupo lleguen simultáneamente al lugar prefijado. Se cambian periódicamente los roles.

3. ACTIVIDAD LÚDICA PARA LA MATERIA DE LENGUA (Proyecto aula. Lengua Española, 2008)

✚ Relato:

“Hay un montón de manzanas en un árbol y una de ellas se cae. Todas las de arriba empiezan a reírse de la que se ha caído y esta responde:
-Inmaduras-”

- ✚ En muchos chistes se usa el doble significado que tienen algunas palabras. Las palabras que tienen más de un significado se llaman polisémicas. Explica el significado que tienen las siguientes palabras en los textos anteriores y pon otro significado que pueden tener también.

	Significado en el texto	Otro significado
Inmaduras (1º chiste)		

METODOLOGÍA

1. Ejecutar los objetivos educativos que se quieren lograr

- El docente evaluará su clase.
- Escribirá sobre las falencias que existen y los objetivos que busca con las actividades lúdicas.
- Deberá considerar los resultados expuestos en este trabajo de investigación.

2. Buscar actividades lúdicas acordes

- Recurrir a fuentes electrónicas y bibliográficas para investigar sobre actividades lúdicas que se adapten a los objetivos planteados.
- De ser posible el docente se capacitará sobre el tema, asistiendo a talleres o solicitando ayuda de un experto.
- El docente deberá prepararse con un ensayo previo para desarrollar la actividad con sus alumnos.
- El docente preparará los materiales necesarios para cada actividad lúdica.

3. Programar las actividades lúdicas para la activación de conocimientos previos.

- Determinar los espacios en que se realizarán las actividades.
- Distribuir las actividades lúdicas para los días específicos que se han designado anteriormente e incluirlas en la primera fase de Activación De Conocimientos Previos dentro de la planificación.
- Establecer un objetivo, una conclusión y las reglas para cada actividad lúdica.

PRESUPUESTO:

Objetivo	Presupuesto
Ejecutar los objetivos educativos propuestos	---
Buscar actividades lúdicas acordes	\$25
Programar las actividades lúdicas.	---
TOTAL	\$25

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Actiludis. (2009). *Actividades Lúdicas educativas*. Recuperado el 4 de Junio de 2012, de <http://www.actiludis.com/>

Omeñaca, R. (2005). *Juegos cooperativos y físicos*. Barcelona: Paidotribo ed.

Proyecto aula. Lengua Española. (2008). *Actividades lúdicas*. Recuperado el 5 de Junio de 2012, de http://lenguayliteratura.org/mb/index.php?option=com_content&task=view&id=1464&Itemid=173

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad, J. (2006). La escuela como ámbito estético según la PEDAGOGÍA REGGIANA. *Revista Aula de Infantil*, 10 - 16.

Abdónes, G. (2005). *Filosofía en la escuela: La práctica de pensar en las aulas*. Barcelona: GRAÓ.

Acosta Mesas, A. (2008). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Barcelona: Secretaría Técnica General.

Alcalá, M. (2002). *La construcción del lenguaje matemático*. Barcelona: GRAÓ.

Alonso Marín, P. (2007). *Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula*. Huelva: Universidad de Huelva.

Altopiedi, M., & Murillo, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: Ámbitos y Modalidades. *Profesorado*, 47 - 70.

Anijovich, R. y. (2009). *Estrategia de enseñanza. otra mirada al quehacer del aula*. Buenos Aires: Aique.

Ansión, J., & Villacorta, A. (2004). *Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Aramendo, P., & Ayerbe, P. (2007). *Aprender a convivir: Un reto para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer.

Araújo, U. F. (2000). *La construcción del juicio moral infantil y el ambiente escolar cooperativo*. Brasil: Universidad Estatal de Campinas.

Ascorra, P. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *revista enfoques educacionales* 5, 122.

Azzerboni, D., & Harf, R. (2003). *Conduciendo la Escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Bartolomé, A. (2004). *Nuevas tecnologías en el aula*. Barcelona: GRAÓ.

Bisquerra Alzina, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia: el enfoque de la Educación Emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.

Bonals, J., & Sánchez-Cano, M. (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: GRAÓ.

Bondarenko, N. (2007). ACERCA DE LAS DEFINICIONES DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. *Educere*, 613 - 621.

Botía, A. B. (2004). Reseña de innovar en el seno de la institución escolar de "M. Gather Thurler. *Revista Iberoamericana Sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volúmen 2 , número 001.

Braslavsky, C. (5 de febrero de 2009). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. Recuperado el 7 de febrero de 2012, de <http://www.calidadeducativa.edusanluis.com.ar/2009/02/diez-factores-para-una-educacion-de.html>

Brigido, A. (2006). *Sociología de la Educación*. Córdoba: Brujas.

Cañal de león, P. (2002). *La Innovación Educativa*. Madrid: Ediciones Akal S.A.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2007). *Enseñar Lengua*. Barcelona: GRAÓ.

Cassasus, J. (2 de diciembre de 2006). *Universidad Católica Argentina*. Recuperado el 23 de enero de 2012, de http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula.pdf

Cassullo, G. (1999). *Algunas consideraciones acerca del concepto de clima y su evaluación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Castañeda, E., Cueto, S., & Donoso, J. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Cerda, A. M., Egaña, L., & Magendzo, A. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana: una mirada a las prácticas docentes*. Santiago de Chile: PIIE.

Consejera de Educación, el Consejo de Gobierno de Cantabria. (2006). *ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DEL PLAN DE CONVIVENCIA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS*. Cantabria: Gobierno de Cantabria.

Contreras, J. (2001). *¡Eficacia para quien?* Madrid: Akal.

Cornejo, R., & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Revista de el Centro de Investigación y Difusión Poblacional, Viña del Mar*, 11 - 52.

De la Mora Ledesma, J. (2003). *Psicología del aprendizaje: Teorías I*. México D.F.: Progreso.

Dean, J. (1993). *La organización del aprendizaje en la educación primaria*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Delgado, K., & Cárdenas, G. (2004). *Aprendizaje eficaz y recuperación de saberes*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Díaz, F. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid: Wolters Kluwer.

Díaz, M. E. (2007). *Una aproximación sicocial al estrés escolar*. Colombia: Universidad de la Sabana.

Dörnyei, Z. (2007). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: UOC.

Edwards, C. (2006). *El orden en las aulas*. Barcelona: CEAC.

Escribano, A. (2004). *Aprender a enseñar fundamentos de didáctica general*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Esperanza Casado, F. (2005). La problemática convivencial en nuestros centros educativos ¿Qué podemos hacer? *Avances en supervisión educativa* , 6.

Espinoza, E. (2006). *Impacto del maltrato en el rendimiento académico*. Guatemala: Universidad del Valle de Guatemala.

Esteban, M. R. (2008). *Estrategias para un mejor aprendizaje y convivencia en las clases de Educación Física*. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de efdeportes: <http://www.efdeportes.com/efd120/mejor-convivencia-en-las-clases-de-educacion-fisica.htm>

Esteve, J., Vera , J., & Franco, S. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.

Estévez, E., Jiménez, T., & Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau Llibres.

Fernández, M., & Gutiérrez, M. (2005). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía.

Ferrada Torres, D. I. (2005). La perspectiva tecnológica versus la perspectiva sociopolítica de la innovación en la Reforma Educativa. 25-33.

Ferreira, H. (1999). *Educación para el trabajo. Trabajo en la educación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

García Hoz, V. (1996). *Educación infantil personalizada*. Madrid: RIALP.

García, N., Rojas, M., & Campos, N. (2002). *La Administración Escolar: para el cambio y el mejoramiento de las instituciones educativas*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Geddes, H. (2010). *El apego en el aula: Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Barcelona: Graó.

Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gómez, M., Mir, V., & Serrats, M. (2004). *Propuestas de Intervención en el aula*. Madrid: NARCEA.

González Arévalo, C., & Lleixá Arribas, T. (2010). *Didáctica de la educación física*. Barcelona: GRAÓ.

González, C., & Lleixá, T. (2010). *Didáctica de la Educación Física*. Barcelona: GRAÓ.

Guerrero, I. y. (2010). La inserción de la tecnología en el aula: estabilidad y procesos instituyentes en la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44*, 213-405.

Imbernón, F. (2010). *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*. Barcelona: GRAÓ.

Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: GRAÓ.

Jiménez, M. Á., Ferro, M. J., Gómez, R., & Parra, P. (1999). Evaluación del Clima Familiar en una muestra de Adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 453 - 462.

Jonson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). En *Aprendizaje cooperativo en el aula* (pág. 3). Buenos Aires: Editorias Paidós.

Kornblit, A. (2008). *Violencia Escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos.

Leiva, J. (2011). *Convivencia y Educación Intercultural: Análisis y propuestas pedagógicas*. Alicante: Editorial Club Universitario.

Lomas, C. (2005). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Marqués Graells, P. (8 de agosto de 2011). *Calidad e innovación educativa en los centros*. Recuperado el 4 de febrero de 2012, de DIM: <http://peremarques.pangea.org/calida2.htm#factores>

Márquez, A. (2004). *Clima social y autoeficacia percibida en estudiantes inmigrantes: una propuesta intercultural*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Martín, P. (2007). Evaluación Formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de Investigación Educativa*, 389 - 402.

Martínez-Otero, V. (2007). *La buena educación: reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona: Anthropos.

Mazario, I., Mazario, A. C., & Yll, M. (2004). *Biblioteca Virtual de las Ciencias en Cuba*. Recuperado el 4 de noviembre de 2011, de <http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/libros/index/assoc/HASH143c.dir/doc.pdf>

Mena, I., & Valdés, A. (2008). *Clima Social Escolar*. Recuperado el 8 de febrero de 2012, de http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf

Milcicic, N., & Arón, A. M. (2009). *Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*. Recuperado el 8 de Febrero de 2012, de http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Climas_sociales_toxicos_y_climas_sociales_nutritivos_para_el_desarrollo_personal_en_el_contexto_escolar%5B1%5D.pdf

Ministerio de Educación de España. (2009). *Los sistemas de ayuda entre iguales como instrumentos de mejora de la convivencia escolar: evaluación de una intervención*. Madrid: Ministerio de Educación de España.

Ministerio de Educación del Ecuador. (22 de mayo de 2007). Acuerdo No. 182. *Normas para el código de convivencia*. Quito, Pichincha, Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador.

Ministerio de Educación del Ecuador. (15 de septiembre de 2011). Acuerdo 324-11. *Acuerdo 324-11*. Quito, Pichincha, Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Estándares de Calidad Educativa. Estándares de Desempeño profesional Directivo propuesta para la discusión ciudadana*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Propuesta de Estándares de Aprendizaje niveles 1, 2 y 3*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.

Ministerio de Educación del Perú. (2000). *La Organización de los Espacios Educativos*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s/f). *Articulación de la educación con el mundo productivo. Competencias laborales*. Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación y Ciencia. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ministerio de Educación y Cultura. (1999). *La Dirección Escolar: Análisis e Investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. (2008). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Molina de Colmenares, N., & Perez de Maldonado, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 6.

Monge R., M. (s/f). *Manejo en el aula del Trastorno de déficit atencional e hiperactividad*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Montenegro, I. (2007). *Evaluación del desempeño docente*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.

Montoya, V. V. ((s/f)). *Nociones y conceptos de «escuela» en Colombia, en la sociedad republicana(1819-1880)*. 2007: revista iberoamericana de educación. n.º 45.

Murillo, F. J. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Murillo, J., Hernández, M., & Muñoz-Repiso, M. (2003). *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación: investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Bilbao: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Murillo, T. J. (2003). *El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*. Recuperado el 2 de Febrero de 2012, de Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf>

Organización de Estados Iberoamericanos. (2000). *Organización de Estados Iberoamericanos*. Recuperado el 18 de noviembre de 2012, de http://www.oei.es/genero/documentos/niveles/Educacion_Primary/Coeducacion_en_E Primaria.pdf

Ortiz, A. (2000). *Diccionario de pedagogía, didáctica y metodología*. Barranquilla: Antillas.

Oscar, M. (2006). Dirección y Eficacia Escolar, una Relación Fundamental. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1- 10.

Pastor, E. (1999). *La Tutoría en Secundaris*. Barcelona: Ceac.

Peralta Sánchez, F. J. (febrero de 2004). *Biblioteca Universitaria Universidad de Málaga*. Recuperado el 24 de enero de 2012, de <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/2670/16789222.pdf?sequence=1>

Perelló, I., Ruiz, F., & Caus, N. (2005). *Educación física, programación didáctica*. Sevilla: MAD.

Pérez Pérez, C. (1999). *Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula*. Recuperado el 12 de febrero de 2012, de

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07051999000100007

Phan, H. (2008). *Achievement goals, the classroom environment, and reflective thinking: A conceptual framework*. Suva: EOS.

Piñeros, L. (2004). *La Escuela alza vuelo*. Bogotá D.C.: Convenio Andres Bello.

Postic, M., & De Ketele, J.-M. (2000). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: NARCEA.

Prat Grau, M., & Soler Prat, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: INDE.

Robalino, M., & Körner, A. (2006). *Modelos innovadores en la formación docente*. Santiago de Chile: UNESCO.

Roche Olivar, R. (2002). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Romero, G., & Caballero, A. (2007). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 - 36.

Rubio, Á., & Álvarez, A. (2010). *Formación de Formadores después de Bolonia*. Buenos Aires: Ediciones Díaz de Santos.

Ruiz, B. N. (2009). *La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje*. *Revista Innovación y experiencia educativa* N° 15.

Saavedra, M. (2001). *Diccionario de Pedagogía*. México D.F.: Pax México.

Salazar Santana, M. G. (diciembre de 2010). *Cómo influye la desintegración familiar en la deserción escolar*. *Tesina*. Morelia, Michoacán, México: IMCED.

Salcedo, R. (2000). *Banco de la República de Colombia*. Recuperado el 10 de Febrero de 2012, de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/expedocen/expedocenn8a.htm>

Sancho Gil, J. M., & Hernández Hernández, F. (1985). *Interacción ambiental en el parvulario*. Barcelona: ICE.

Santos, M. Á. (2005). *Aprender a convivir en la escuela*. Sevilla: AKAL.

Sarmiento, E. (2005). *El nuevo paradigma de la estabilidad, el crecimiento y la distribución del ingreso*. Bogotá: Norma.

Seijas, A. (2002). *Evaluación de la calidad en centros educativos*. La Coruña: Netbiblo.

Seijas, A. (2004). *Evaluación de la eficiencia en la educación secundaria*. La Coruña: Netbiblo.

Solana, A. (2003). *Efdeportes*. Recuperado el 10 de Febrero de 2012, de <http://www.efdeportes.com/efd67/particip.htm>

Supervisión Educativa de Loja, Concejo Nacional de la Niñez y Adolescencia, MIES-INFA, Plan Internacional y CARE. (2009). *Códigos de Convivencia, guía metodológica*. Loja: Dirección Provincial de Educación de Loja.

Trilla, J., Gros, B., López, F., & Matín, J. M. (2003). *La Escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.

UNESCO. (2005). *Educación para Todos. El Imperativo de la Calidad*. París: UNESCO.

UNESCO. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.

Uría Rodríguez, M. E. (2001). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid: Narcea.

Valencia, W. (2008). *Universidad de Antioquia*. Recuperado el 12 de enero de 2012, de <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/174-practica.pdf>

Vergara, J. (2005). *Liceus: Portal de Humanidades*. Recuperado el 22 de enero de 2012, de <http://www.liceus.com/cgi-bin/ac/pu/Clima%20Social%20Escolar,%20La%20Araucan%C3%ADa,%20Chile.pdf>

Vieira, H. (2007). *La comunicación en el aula: relación profesor-alumno según el análisis transaccional*. Madrid: NARCEA.

Vilá Baños, R. (2008). *La competencia comunicativa intercultural*. . Madrid: Secretaría General Técnica.

Vilma, M. (s/f). *La comunicación en el aula: estrategias para mejorar el aprendizaje y fortalecer el vínculo alumno-docente*.

Yapu, M., & Torrico, C. (2003). *Escuelas Primarias y Formación Docente en Tiempos de Reforma Educativa*. La Paz: Fundación PIEB.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia*. Antioquia: Universidad de Antioquia.

9. ANEXOS

Anexo 1

Fotografía 1

Local del Instituto Superior Tecnológico Fiscomisional "Juan XXIII"



Fotografía 2

Alumnos del 4° Año de Educación General Básica



Fotografía 3

Alumnos del 7° Año de Educación General Básica



Fotografía 4

Alumnos del 10° Año de Educación General Básica



Anexo 2

Carta de la UTPL



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja



Loja, noviembre del 2011

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

De mi consideración:

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

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

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

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

Atentamente,
DIOS, PATRIA Y CULTURA

MARÍA ELVIRA AGUIRRE DE BURNEO

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

Anexo 3

Cuestionario CES - Profesores

Código:

Docente		



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL: ESCOLAR (CES) "PROFESORES"

R. H. MOOS, B. S. MOOS Y E. J. TRICKETT, adaptación ecuatoriana.

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

Del centro

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

Del profesor

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

INDICACIONES PARA CONTESTAR EL CUESTIONARIO

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

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

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

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

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

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 4

Cuestionario CES - Estudiantes

Código:

Estudiante



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL: ESCOLAR (CES) "ESTUDIANTES"

R. H. MOOS, B. S. MOOS Y E. J. TRICKETT, adaptación ecuatoriana.

1. DATOS INFORMATIVOS

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

INDICACIONES PARA CONTESTAR EL CUESTIONARIO

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

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

CUESTIONARIO		Rta.
1	Los estudiantes, ponen mucho interés en lo que hacen en esta aula	
2	En esta aula, los estudiantes llegan a conocerse realmente bien entre unos y otros.	
3	El profesor, dedica muy poco tiempo a hablar con los estudiantes	
4	Casi todo el tiempo, se dedica a explicar la clase del día	
5	En esta aula, los estudiantes nunca se sienten presionados para competir entre compañeros	
6	En esta aula, todo está muy bien ordenado.	
7	En esta aula, hay reglas claras que los estudiantes tienen que cumplir	
8	En esta aula, hay pocas reglas que cumplir.	
9	En esta aula, siempre escuchas nuevas ideas	
10	Los estudiantes de esta aula "están en las nubes"	
11	Los estudiantes de esta aula, nunca se interesan por conocer a sus compañeros	
12	El profesor, se preocupa por cada uno de los estudiantes	
13	Se espera que los estudiantes hagan sus tareas escolares, solamente en el aula	
14	Los estudiantes de esta aula, se esfuerzan mucho por obtener las mejores calificaciones	
15	En esta aula, los estudiantes casi siempre están en silencio	
16	En esta aula, parece que las reglas cambian mucho	
17	Si un estudiante, no cumple una regla dentro de la clase, es castigado	
18	En esta aula, los estudiantes hacen diferentes tareas cada día	
19	Siempre, los estudiantes quieren que se acabe pronto la clase	
20	En esta aula, se hacen muchas amistades	
21	El profesor, parece más un amigo que una autoridad	
22	En esta aula, dedicamos más tiempo a otras actividades que a temas relacionados con: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, estudios sociales, etc.	
23	Hay estudiantes, que siempre quieren ser los primeros en dar las respuestas a las preguntas del profesor	
24	Los estudiantes de esta aula, pasan mucho tiempo jugando	
25	El profesor, explica lo que le ocurrirá a los estudiantes si no cumplen las reglas de aula	
26	Por lo general, el profesor, no es muy estricto	
27	En esta aula, nunca se trabaja de manera distinta a la que se acostumbra todos los días	
28	En esta aula, la mayoría de estudiantes ponen realmente atención a lo que dice el profesor	
29	En esta aula, fácilmente se hacen grupos de estudiantes para realizar proyectos o tareas	
30	El profesor les ayuda demasiado en la tareas que hacen en el aula	
31	En esta aula, es muy importante haber realizado un cierto número de tareas	
32	En esta aula, los estudiantes nunca compiten con sus compañeros	
33	Por lo general, en ésta aula se forma un gran alboroto	
34	El profesor, explica cuáles son las reglas del aula	
35	Los estudiantes, pueden "tener problemas" con el profesor por charlar mucho	
36	Al profesor, le agrada que los estudiantes, hagan trabajos originales y creativos	
37	Muy pocos estudiantes, participan de las actividades en ésta aula	
38	En esta aula, a los estudiantes les agrada colaborar en las actividades	
39	A veces, el profesor hace quedar mal a los estudiantes cuando no saben la respuesta correcta	
40	En esta aula los estudiantes trabajan pocas veces	
41	En esta aula, te bajan las calificaciones sino entregas los deberes	
42	El profesor, rara vez tiene que decir a los estudiantes que se sienten en sus puestos	
43	El profesor, trata hacer cumplir las reglas establecidas en esta aula	
44	En esta aula, los estudiantes raras veces cumplen las reglas	
45	Los estudiantes, muy pocas veces pueden decir que actividades hacer en el tiempo de clase	
46	Muchos estudiantes, se distraen en clase haciendo dibujos, garabatos o tirándose papeles	
47	A los estudiantes, les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes	
48	El profesor, habla a los estudiantes como si se tratara de niños pequeños	
49	Generalmente, en esta aula hacemos lo que queremos	
50	En esta aula, las notas no son muy importantes	
51	Diariamente, el profesor tiene que pedir que no se alboroten tanto los estudiantes	
52	Los estudiantes, podrán aprender más, según cómo actúe el profesor en ese día	
53	Los estudiantes, pueden tener problemas si no están en su puesto al comenzar la clase	
54	El profesor, propone trabajos nuevos para que los hagan los estudiantes	
55	A veces, Los trabajos hechos en clase por los estudiantes son presentados a sus compañeros	
56	En esta aula, los estudiantes raras veces tienen la oportunidad de conocerse unos a otros	
57	El profesor, siempre acepta hablar de otro tema que se propone en clase	
58	Si un estudiante falta a clases un par de días, tiene que igualarse	
59	A los estudiantes de esta aula, nada les importa saber las notas de sus compañeros	
60	Los trabajos que pide el profesor, están claros y cada estudiante sabe lo que tiene que hacer	

61	Hay reglas claras para hacer las tareas en clase	
62	En esta aula, castigan más fácilmente que en otras	
63	En esta aula, se espera que los estudiantes, al realizar sus tareas, respeten las reglas establecidas	
64	En esta aula los estudiantes parecen estar medio dormidos	
65	En esta aula, se tarda mucho tiempo en conocer los nombres de los compañeros	
66	Al profesor, le gusta saber lo que los estudiantes quieren aprender	
67	A menudo, el profesor dedica tiempo de su clase para hablar sobre otras cosas que no sean las materias	
68	Los estudiantes, deben estudiar bastante para tener buenas calificaciones	
69	En esta aula rara vez se inicia la clase puntualmente	
70	El profesor explica al inicio del año las reglas de lo que se puede hacer o no hacer en el aula	
71	El profesor, soporta mucho a los estudiantes	
72	En esta aula, los estudiantes pueden elegir el puesto en donde sentarse	
73	A veces, Los estudiantes hacen trabajos fuera de clase por su propia cuenta	
74	Hay algunos estudiantes que nunca se sienten bien en esta aula	
75	El profesor, desconfía de los estudiantes	
76	Esta aula, parece más una fiesta que un lugar para aprender algo	
77	A veces, en esta aula se hace grupos para concursar en tareas unos con otros	
78	En esta aula, las actividades son claras	
79	Los estudiantes siempre están inseguros de las reglas de clase	
80	El profesor, obliga abandonar el aula a los estudiantes que se porta mal	
81	En esta aula, los estudiantes hacen casi todos los días el mismo tipo de actividades y tareas	
82	A los estudiantes, realmente siempre les agrada esta aula	
83	Algunos estudiantes, no se llevan bien con sus compañeros en el aula	
84	En esta aula, los estudiantes deben tener cuidado con lo que dicen	
85	El profesor, sigue el tema de clase y no se desvía de él hablando de otras cosas	
86	Generalmente, Los estudiantes pasan el año aunque no estudien mucho	
87	Los estudiantes, nunca interrumpen al profesor en clase	
88	El profesor, se "porta" siempre igual con los que no respetan las reglas	
89	Todos los estudiantes cumplen las reglas que exige el profesor	
90	En esta aula, se permite que los estudiantes realicen cosas nuevas	
91	En esta aula, los estudiantes, piden ayuda a sus compañeros cuando no pueden realizar una tarea	
92	Si un estudiante falta a clase un par de días, sus compañeros le prestan los cuadernos y le explican el	
93	En esta aula, los estudiantes, piden ayuda únicamente al profesor cuando no pueden realizar una tarea	
94	Los estudiantes de esta aula, se ayudan y colaboran unos con otros	
95	En esta aula, unos estudiantes, esconden las respuestas y soluciones de algún problema que propone el	
96	En esta aula, los estudiantes, se sienten presionados para competir entre compañeros	
97	En esta aula, el profesor anima que los estudiantes se ayuden unos con otros	
98	En esta aula, los estudiantes, colaboran y motivan a un compañero para que mejore su aprendizaje	
99	En esta aula, cuando el problema es de todos, el profesor es quien decide cómo solucionarlo	
100	En esta aula, algunos estudiantes, creen que son los únicos, que lo saben todo	
101	A los estudiantes, de esta aula, les gusta escuchar las ideas de sus compañeros	
102	En esta aula, todos opinan para solucionar algún problema que se presente	
103	En esta aula, las notas son lo más importante para ser los mejores	
104	En esta aula, nunca se premia a los estudiantes que participan	
105	En la evaluación, solo se toma en cuenta la calificación de los exámenes	
106	En esta aula, se premia a los estudiantes cuando realizan un trabajo en grupo	
107	Los estudiantes, en esta aula, reconocen, y aplauden, cuando un compañero del grupo hace bien su tarea	
108	En esta aula, cuando el estudiante hace bien su tarea, recibe una buena calificación	
109	En esta aula, el profesor anima que los estudiantes se ayuden unos con otros	
110	En esta aula, los trabajos grupales tienen poca importancia para la calificación	
111	En esta aula, casi siempre el profesor propone tareas para que los estudiantes trabajen en grupo	
112	En esta aula, los estudiantes siempre trabajan sin la vigilancia del docente	
113	En el grupo de trabajo, cada estudiante hace lo que quiere, sin ponerse de acuerdo con los demás	
114	En esta aula, los estudiantes deben terminar la tarea en el tiempo establecido	
115	En el grupo de trabajo, cada uno tiene un papel o función que cumplir	
116	Dentro del grupo de trabajo, algunos estudiantes no participan	
117	En el grupo de trabajo, cada estudiante cumple con su tarea	
118	En esta aula, a los estudiantes les agrada mucho trabajar en grupo	
119	Los estudiantes, de esta aula, aprenden únicamente lo que enseña el profesor	
120	En esta aula, los estudiantes aprenden también de sus compañeros	
121	A los estudiantes de esta aula, les gusta enseñar a sus compañeros lo que aprendieron del profesor	
122	En esta aula, lo más importante, es aprender todos	

123	En esta aula, el profesor, cree que todos somos importantes en el grupo	
124	En esta aula, todos son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje	
125	Si un estudiante, falta en el grupo, se dificulta cumplir con la tarea	
126	En esta aula, algunos estudiantes son egoístas con sus compañeros	
127	En esta aula, todos los estudiantes, quieren que su grupo haga el mejor trabajo	
128	En el grupo de trabajo, algunos estudiantes participan más que otros	
129	El profesor, explica claramente las reglas para trabajar en grupo	
130	En esta aula, algunos estudiantes, dudan de lo que hay que hacer en el grupo	
131	El profesor, siempre, da la oportunidad de participar a todos dentro del grupo	
132	Los pupitres de los estudiantes cuando hay que trabajar en grupo, se ubican de otra manera	
133	En el grupo de trabajo, todos los estudiantes tienen la misma responsabilidad	
134	Los grupos de trabajo que se forman en la clase, son de más de 6 estudiantes	

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN