



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 Escuela y Colegio Particular “Borja-Montserrat”, en Conocoto, Distrito Metropolitano de Quito, provincia de Pichincha, en el Año Lectivo 2011- 2012”.

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

AUTORA:

Erazo Villacrés, Lilián Margoth

MENCIÓN:

Educación Básica

DIRECTORA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

Andrade Vargas, Lucy Deyanira, Mgs.

DIRECTORA DEL TRABAJO DE FÍN DE CARRERA

Romero Aguilar, Nancy Paquita, Mgs.

CENTRO UNIVERSITARIO SAN RAFAEL

2012

.....
Mgs. Nancy Paquita Romero Aguilar
TUTORA DEL TRABAJO DE FIN DE CARRERA

CERTIFICA:

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

.....

Quito, Junio de 2012

ACTA DE DECLARACIÓN Y CESIÓN DE DERECHOS

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

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

.....
Lilián Erazo Villacrés

Cédula identidad: 060205031-2

AUTORÍA

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

.....
Lilián Erazo Villacrés

Cédula identidad: 060205031-2

DEDICATORIA

Este trabajo es la culminación de mi esfuerzo y sacrificio por lo que lo dedico a Dios primeramente porque está conmigo en cada paso que doy cuidándome y dándome fortaleza para seguir adelante, a mis hijos Jonathan y Andrés y a mi esposo Franklin quienes fueron el impulso que día a día me ayudó a continuar y culminar con éxito este camino, a mis padres Elsitá y Rodrigo, pilares fundamentales en mi vida y a todos quienes de una u otra manera contribuyeron en mi educación.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a todos mis maestros que desde la instrucción primaria hasta la universitaria, me transmitieron sus conocimientos, su amistad y sus experiencias, las mismas que me ayudaron cada día a ser mejor estudiantes y una mejor persona. A la Universidad Técnica Particular de Loja, que gracias a su Modalidad a Distancia me ayudó para culminar con éxito mis estudios. A las autoridades, personal docente y estudiantes de la escuela Colegio Particular “Borja-Montserrat”

INDICE

Portada.....	i
Certificación.....	ii
Cesión de derechos.....	iii
Autoría.....	iv
Dedicatoria.....	v
Agradecimiento.....	vi
Índice.....	vii
1. RESUMEN.....	1
2. INTRODUCCIÓN.....	2
3. MARCO TEÓRICO.....	7
3.1. LA ESCUELA EN EL ECUADOR.....	7
3.1.1. Escuela, concepto, características y elementos claves.....	7
3.1.2. Factores de eficacia y calidad educativa.....	10
3.1.3. Factores socio-ambientales e interpersonales en el centro escolar y en el aula.....	14
3.1.4. Estándares de calidad educativa.....	17
3.1.5. Planificación y ejecución de la convivencia en el aula.....	20
3.2. CLIMA SOCIAL.....	24
3.2.1. Clima social escolar: concepto, características e importancia.....	24
3.2.2. Factores de influencia en el clima escolar.....	27
3.2.3. Clima social de aula.....	31
3.2.4. Características del clima de aula según el criterio de Moos.....	34
3.2.4.1. Implicación (IM).....	35
3.2.4.2. Afiliación (AF).....	36
3.2.4.3. Ayuda (AY).....	36
3.2.4.4. Tareas (TA).....	36
3.2.4.5. Competitividad (CO).....	37
3.2.4.6. Organización (OR).....	37
3.2.4.7. Claridad (CL).....	38
3.2.4.8. Control (CN).....	38
3.2.4.9. Innovación (IN).....	38

3.2.4.10. Cooperación (CP)	39
3.3 PRÀCTICAS PEDAGÒGICAS, TIPOS Y CLIMA DE AULA	39
3.3.1. Aulas orientadas a la relación estructurada.	41
3.3.2. Aulas orientadas a una competitividad desmesurada.	42
3.3.3. Aulas orientadas a la organización y estabilidad.....	42
3.3.4. Aulas orientadas a la innovación.....	44
3.3.5. Aulas orientadas a la cooperación	44
3.3.5.1. Relación entre la práctica pedagógica y el clima de aula	45
3.3.5.2. Prácticas didáctico-pedagógicas que mejoran la convivencia y el clima de aula.	46
4. METODOLOGIA.....	46
4.1. Participantes de la investigación.....	47
4.2. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación	48
4.2.1. Métodos.....	48
4.2.2. Técnicas	49
4.2.3. Instrumentos	49
4.3. Diseño de la investigación	49
4.3.1. Contexto	49
4.3.2. Revisión bibliográfica.....	50
4.3.3. Aplicación de campo	50
4.3.3. Proyección del estudio	52
5.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO	53
5.1.1. Características del clima social del aula desde el criterio de estudiantes y profesores del cuarto año de educación básica.....	57
5.1.2. Características del clima social del aula desde el criterio de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica.....	58
5.1.3. Características del clima social del aula desde el criterio de estudiantes y profesores del décimo año de educación básica.....	59
5.2. Análisis descriptivo en relación a tipos de aula.....	60
5.2.1. 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.....	60
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	64
6.1. Conclusiones.....	66
6.2. Recomendaciones.....	67
7. EXPERIENCIA Y PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN.....	68

7.1.	Experiencia de la investigación	69
7.2.	Propuesta.....	71
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
9.	ANEXOS	80
	ANEXO FOTOGRÁFICO.....	88

Índice de Gráficos

Gráfico 1: La variables de los procesos escolares	13
Gráfico 2: Moos.- Modelo del entorno del aprendizaje	33
Gráfico 3: Información general del universo consultado.....	53
Gráfico 4: Situación familiar, relación padres-hijos.....	54
Gráfico 5: Participación de los padres en las tareas escolares	55
Gráfico 6: Nivel de educación de la madre.....	55
Gráfico 7: Nivel de educación del padre.....	56
Gráfico 8: Alumnos - Clima Social Cuarto Año de Básica	57
Gráfico 9: Profesores - Clima Social Cuarto Año de Básica.....	57
Gráfico 10: Estudiantes y Profesores - Clima Social Séptimo Año de Básica	58
Gráfico 11: Estudiantes y Profesores - Clima Social Décimo Año de Básica	59
Gráfico 12: Tipos de Aula – Cuarto Año de Básica	61
Gráfico 13: Tipos de Aula – Séptimo Año de Básica.....	62
Gráfico 14: Tipos de Aula – Décimo Año de Básica.....	63
Gráfico 15: Experiencia de la Investigación	69
Gráfico 16: Formato diseño de la Investigación	70
Gráfico 17: Formato diseño de la Investigación	70

1. RESUMEN

Determinación de los Tipos de Aula y Ambiente Social en el proceso de aprendizaje, en el nivel de Educación Básica, Cuartos, Séptimos y Décimos Años de la escuela y Colegio Particular “Borja Monserrat”. El objetivo fundamental es proporcionar a la institución una potencial herramienta de diagnóstico y análisis de su condición actual. Estadísticas y sugerencias de mucha utilidad si existe la predisposición adecuada. Para lograr referentes y diagnósticos se hizo conocer el alcance la investigación y potenciales beneficios institucionales; se socializó el tema con docentes y se recolectó la apropiada información mediante encuestas al alumnado y entrevistas a los maestros. Ciertas condiciones, que se mencionan en el estudio, pudieron influenciar en la confiabilidad de la información. El resultado final arroja datos apenas satisfactorios, indica una inapropiada implementación de estrategias que propicien el reconocimiento y apropiación de los conceptos que el clima escolar trae consigo; y que, la selección de tipo de aula muestra variaciones hacia los tipos de relación estructurada, de competitividad desmesurada y de orientación a la organización y a la estabilidad. Siempre en términos más o menos satisfactorios.

2. INTRODUCCIÓN

La última década del siglo anterior y los años del que transcurre constituyen para el Ecuador la marca de partida de una nueva tendencia, un afianzamiento en las actualizaciones educativas que este tiempo exige. Los conceptos clásicos de la “educación vertical”, de la enseñanza memorística, de las aulas como un templo que no debe ser “contaminado” con actitudes consideradas como “liberales”, por mencionar solamente algunos tópicos del estamento estructural tradicional; ahora se enfrentan a las exigencias y nuevas propuestas que tienden a que el proceso educativo tenga mayor asidero y contacto con la realidad. Principios que hasta hace algunas décadas se consideraba no podían ser introducidos en las mecánicas y procedimientos educativos, por diferentes motivos, tanto filosóficos como conservacionistas, actualmente tienen cada vez mayor recepción. Al punto que los teóricos en educación se han visto en la necesidad de revisar sus fuentes de información, actualizar los conocimientos que también han generado el apareamiento de nuevos conceptos. Aunque quizá, no sea correcto decir “apareamiento” sino que simplemente se ha reconocido a estos procedimientos el valor que antes nadie pensó en atribuirles. No quiere decir que los procesos educativos anteriores estuvieron errados, mal configurados o aplicados en dirección a algún planeamiento estratégico superior de órdenes ajenos al pensamiento educativo. No, sino que simplemente ya no tienen validez para los tiempos actuales y su revisión era necesaria, tarde o temprano.

En este punto, como es un referente aún válido en la historia de nuestra sociedad occidental, estos cambios, adecuaciones o adaptaciones han sido aplicados años atrás en los países desarrollados. Mientras que en los demás, Ecuador incluido naturalmente, estos cambios no se han registrado a la misma velocidad. Diferentes factores, de todo orden: sociales, económicos, políticos e incluso de idiosincrasia nacional han hecho que las iniciativas nacionales tarden un poco más en llegar. No significa tampoco que ya han llegado y que se aplican de manera total. Se trata de un proceso que llevará años. Lo que sucede es que, como siempre, estamos en desventaja en comparación a otros países donde esos procesos se iniciaron ya de algunos años atrás. El Ecuador, en ese sentido tiene una historia, en materia administrativa de la educación, muy similar a otros países de nuestra área geográfica, donde los diferentes gobiernos han esbozado, seguramente con buenas intenciones cada cual, variados esquemas e intentos denominados “reformas educativas”. Naturalmente, también en nuestro país, estos procesos no están exentos de

cierto aditamento e intromisión política. Nuestro mismo sistema educativo es bastante complejo, con una “separación” entre planteles educativos particulares, fiscales, misionales, fiscomisionales y una serie de divisiones que, en definitiva, solamente han logrado crear la idea de que en el país existen dos educaciones. Dos tipos de escuelas, dos tipos de colegios, dos tipos de universidades y por tanto dos escaños o nichos productivos, en fin espacios de productividad, que dependen y están destinados a los usuarios de tal o cual sistema de educación. Esa es una realidad inobjetable, una marca sobre nuestra educación. Al punto que la educación fiscal ha quedado marcada como de “insuficiente” y hasta de “botín político” por algunos extremistas; mientras que el otro sector, el de la educación privada, pretende ser reconocido como el de una educación “formal y acertada”. Cuando la realidad es otra. Independiente de la escuela en donde estudiaron, las actuales generaciones ecuatorianas no constituyen prueba alguna de que la educación ecuatoriana haya progresado significativamente. Lo que existe es una sobreoferta de instituciones educativas, a todo nivel, sin que ello signifique una mejora en procedimientos y aplicaciones educativas.

La fuente de toda transformación nacional está en la escuela. Allí es donde se inician los procesos educativos y cualquier intento de mejora no surtirá efecto si no se atiende primero a este nivel inicial. Sin embargo, no es totalmente trágico o fatal el panorama nacional. Las dos últimas décadas especialmente, como dije al inicio, registran intentos personalizados y que deben ser confirmados y mantenidos por mejorar las estructuras tanto físicas como pedagógicas del entorno educativo nacional.

Solo mediante el análisis y, estudio y aplicación de adecuadas metodologías de sistematización aplicadas en nuestras instituciones educativas, las escuelas aprenderán a identificar sus experiencias, realizar la reconstrucción del proceso, analizar componentes y metodologías y poder llegar así al desarrollo de una reflexión colectiva sobre los factores impulsores del cambio y las lecciones aprendidas de la experiencia.

Al respecto, en los artículos 44 y 45 de la Sección Quinta de la Constitución Política del Ecuador se lee:

El Estado, la sociedad y la familia promoverán de forma prioritaria el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes, y asegurarán el ejercicio pleno de sus derechos; se atenderá al principio de su interés superior y sus derechos prevalecerán sobre los de las demás personas.

Las niñas, niños y adolescentes tendrán derecho a su desarrollo integral, entendido como proceso de crecimiento, maduración y despliegue de su intelecto y de sus capacidades, potencialidades y aspiraciones, en un entorno familiar, escolar, social y comunitario de afectividad y seguridad.

Este entorno permitirá la satisfacción de sus necesidades sociales, afectivo-emocionales y culturales, con el apoyo de políticas intersectoriales nacionales y locales.

Las niñas, niños y adolescentes gozarán de los derechos comunes del ser humano, además de los específicos de su edad. El Estado reconocerá y garantizará la vida, incluido el cuidado y protección desde la concepción.

Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la integridad física y psíquica; a su identidad, nombre y ciudadanía; a la salud integral y nutrición; a la educación y cultura, al deporte y recreación; a la seguridad social; a tener una familia y disfrutar de la convivencia familiar y comunitaria; a la participación social; al respeto de su libertad y dignidad; a ser consultados en los asuntos que les afecten; a educarse de manera prioritaria en su idioma y en los contextos culturales propios de sus pueblos y nacionalidades; y a recibir información acerca de sus progenitores o familiares ausentes, salvo que fuera perjudicial para su bienestar.

El Estado garantizará su libertad de expresión y asociación, el funcionamiento libre de los consejos estudiantiles y demás formas asociativas.

Al menos en teoría, la Carta Magna que nos rige determina las condiciones, y las garantías del convivir de los niños y jóvenes ecuatorianos en su ambiente diario de aprendizaje. Y no es una novedad. En todas las Constituciones que se ha emitido en las últimas décadas, y en eso el Ecuador es bastante prolífico, siempre se ha hablado de mejoras educativas. Que no siempre se han transformado en realidad, de desarrollo integral, crecimiento, maduración y despliegue intelectual, de capacidades, potencialidades y aspiraciones, de un entorno familiar, escolar, social y comunitario de afectividad y seguridad. Pero en la realidad estos principios loables no han recibido la atención que merecen. O al menos, no en una forma representativa que permita decir que se ha producido un evidente cambio. En todo caso, están dictadas las normas y, como siempre, solamente falta que se cumplan.

La necesidad de conocer el desarrollo e implementación de modernas y apropiadas normas pedagógicas en las instituciones educativas donde los egresados de la UTPL desarrollan sus labores o donde aplican sus investigaciones, es un eje primordial para este centro universitario. La preparación del estudiante debe ser tal, que le permita aplicar sus conocimientos de manera práctica. Con ello se obtendrá un beneficio mutuo entre todos los actores. La institución educativa objeto de esta investigación tendrá a su mano una potencial herramienta de diagnóstico y análisis de su condición actual. El conglomerado de su entorno podrá acceder a estadísticas y sugerencias que pueden serle de mucha utilidad si existe la predisposición institucional y personal. Ese es el objetivo fundamental de esta investigación, en el punto del apoyo que se puede brindar al entorno educativo nacional aquí representado por la Escuela y Colegio Particular "Borja-Montserrat".

En cuanto a factibilidad es necesario indicar que los recursos de parte del investigador y de la institución estuvieron siempre a plena disposición. Pero también debe indicarse que existieron una serie de condiciones particulares detalladas en los temas de análisis y de conclusiones y recomendaciones. E referencia a que el plantel nació como una extensión de un reconocido centro educativo de la capital; pero no ha logrado una estabilización perdurable. Señales evidentes en este sentido provienen de alto índice de deserción, alumnos que ya no regresan en años lectivos siguientes, demasiada rotación de personal docente y escasa participación de los padres de familia. Hechos que pudieran no parecer de importancia, pero que conducen a que estrategias de climas y ambientes propicios no se consigan adecuadamente. Ya en el plano mismo de la investigación debe recalcarse cierto nivel de inseguridad y hasta temor, de parte de docentes y alumnado, por supuestas "represalias" que podrían provenir del nivel directriz si estos actores "se proponían decir la verdad". Un hecho que se observa con claridad, al momento del análisis de resultados, en altos niveles de preguntas cuyas respuestas estuvieron en el ámbito de "no responde". Puntos que, como ya se mencionó anteriormente, deben ser tomados en cuenta al momento de emitir una conclusión final.

Las características del clima del aula:(implicación, afiliación, ayuda, tareas, competitividad, estabilidad, organización, claridad, control, innovación y cooperación, se analizan desde el criterio de estudiantes y de profesores. La herramienta que permite este análisis es una consulta escrita dirigida a cada grupo. En el caso de los docentes se ejecutó una tarea previa de preparación inmediata a la aplicación de la encuesta, dado que los actores aseguraron estar al tanto de la propuesta. Incluso hubo varios testimonios

de que antes ya hubo una aplicación parecida, sin que se pueda conocer si también proveniente de la UTPL. Mientras que para los estudiantes fue necesaria una previa reunión, con cada grado, para ponerles al tanto de los contenidos y alcances de la investigación. Obviamente se diseñó un calendario de actividades para este efecto.

Los tipos de aula según el clima social son: Aulas orientadas a la relación estructurada, aulas orientadas a una competitividad desmesurada, aulas orientadas a la organización y estabilidad, aulas orientadas a la innovación y aulas orientadas a la cooperación. Para su determinación se aplicó el mismo documento de consulta estandarizado que provee la UTPL, ingresando la información recogida y obteniendo gráficos que señalan las preferencias de los consultados. Los resultados se describen en el capítulo de Análisis de Resultados, sin embargo, es conveniente recalcar el hecho, ya descrito, en relación a condiciones que pudieran afectar la confiabilidad de los datos obtenidos.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. LA ESCUELA EN EL ECUADOR

3.1.1. Escuela, concepto, características y elementos claves

El término «escuela» proviene del griego clásico σχολή (skholé) por mediación del latín schola. Curiosamente el significado original en griego era de 'ocio, tranquilidad, tiempo libre', que luego derivó a aquello que se hace durante el tiempo libre y, más concretamente, aquello que merece la pena hacerse, de donde acabó significando 'estudio'. En el periodo helenístico pasó a designar a las escuelas filosóficas, y de ahí, por extensión, tomó el significado actual de «centro de estudios». Pierre Chantraine (1977).

Es ahora necesario considerar a la escuela desde una óptica donde prime su carácter de factor de socialización; y se subraye su trascendencia en el ámbito específico de la adolescencia. La escuela debe preparar al adolescente para la vida en sociedad, constituyendo un contexto de socialización de gran trascendencia para su ajuste y felicidad. Pero además, la escuela es el primer sistema formal en el que participa el niño, futuro adolescente. Debe recalcarse entonces su carácter formativo, en donde destaca, en primer lugar, como figura primaria, la actitud hacia la autoridad formal representada por los profesores. Tan importante como el elemento representado por los alumnos es la figura del profesor. Es el agente escolar que interactúa directamente con ellos, de allí su importancia vital, como agente regulador y muchas veces único referente en el manejo de las relaciones sociales que tienen lugar en la escuela y, más específicamente, a las circunstancias de integración social entre los diferentes componentes. En lo que ahora se conoce como Clima Social en la escuela.

El sistema escolar se caracteriza por ser una estructura de autoridad jerarquizada que se regula por un conjunto de normas aplicadas de modo personal e imparcial. En ella, los individuos ocupan puestos con responsabilidades y obligaciones formalmente definidas que inciden en la conducta de los miembros de este sistema social (Ruiz, Cerezo y Esteban, 1998).

La escuela supone además el primer contacto directo y continuo del niño y del adolescente con relaciones sociales organizadas de tipo burocrático (Garnegski y Okma,

1996; Molpeceres, Llinares y Bernard, 1999), por lo que proporciona a los niños la primera oportunidad de aprender sobre los principios de regulación social (Rueter y Conger, 1995) y sobre los conceptos de gobierno y democracia (Howard y Gill, 2000), al tiempo que contribuye a la configuración de la actitud hacia la autoridad institucional.

La participación en este tipo de organizaciones, así como el desarrollo del concepto de autoridad, es un proceso que evoluciona paralelamente con el desarrollo cognitivo y moral de los individuos, desde una concepción de autoridad que se sostiene en la personalización de la autoridad en figuras concretas en la infancia, hasta la elaboración profunda de una concepción del orden institucional en la adolescencia (Berti, 1988; Kohlberg, 1976).

Así, mientras los niños consideran de modo más evidente que el poder se estructura de manera jerárquica y unidireccional, los adolescentes piensan que éste puede distribuirse equitativamente mediante un sistema democrático de derechos y responsabilidades donde puede existir reciprocidad en las relaciones de. Sin embargo, en el proceso de formación de la actitud hacia la autoridad institucional no se pueden considerar las transformaciones cognitivas propias de la adolescencia como un mero proceso madurativo, al contrario, resulta necesario considerar el carácter social de las representaciones cognitivas. Esta concepción constructivista implica que las actitudes de los individuos dependen del contexto del que forman parte, del rol que desempeñan y de sus experiencias de interacción social con otros individuos y con las instituciones presentes en su entorno inmediato (Emler y Reicher, 1995). Desde estos supuestos, priman las experiencias que el individuo tiene con el orden institucional, en especial el grado de responsabilidad que se otorga a los alumnos en las actividades escolares, puesto que se relaciona con el sentimiento que los alumnos tienen hacia la institución escolar (Samdal, 1998), minimizando la potencial influencia de los procesos meramente cognitivos.

En este sentido, la actitud hacia la escuela como sistema formal y hacia los profesores como figuras de autoridad se construye a partir de la experiencia escolar, pero también a través de pautas familiares y sociales. En un estudio clásico en los años setenta, Bernstein mostró que las familias de clases desfavorecidas transmiten, a través del lenguaje, un concepto de escuela de carácter punitivo que favorece a las clases económicamente más favorecidas. La configuración de una actitud negativa hacia la autoridad formal se encuentra, de este modo, vinculada con la sensación que tiene el

adolescente de la falta de sentido de su formación escolar y de que se imponen arbitrariamente las normas y actividades escolares.

Esta sensación se refleja en la dificultad del alumno para adaptarse a la rutina de horarios y tareas en la escuela y se expresa mediante sentimientos de hastío, rabia y resentimiento hacia las instituciones formales, mientras que la creencia de que la escuela es un contexto de aprendizaje y adquisición de conocimientos, así como una inversión indispensable para lograr un lugar digno en el entorno laboral, incide positivamente en la actitud hacia la autoridad institucional.

El estudio del rendimiento escolar constituye hoy día uno de los temas "estrella" en la investigación educativa. En una sociedad de la información como la nuestra, el gran desafío de la educación es transformar esa gran cantidad de información en conocimiento personal para desenvolverse con eficacia en la vida. Generalmente cuando alguien busca un puesto de trabajo, la pregunta que se le suele plantear es: ¿Qué sabes hacer? La respuesta está relacionada con lo que ha aprendido. Por ello, tener éxito o fracasar en los estudios es de vital importancia de cara al futuro profesional.

Aunque el binomio éxito-fracaso hace referencia a una normativa general sin tener en cuenta, a veces, el proceso evolutivo y las diferencias individuales de cada alumno, lo cierto es que, en muchos casos, la situación de bajo rendimiento o fracaso lleva consigo una serie de problemas y tensiones emocionales que repercuten en el desarrollo personal e, incluso, pueden llevar a una deficiente integración social.

Al hablar de fracaso hay que tener en cuenta que no estamos hablando de estudiantes torpes, sino de alumnos inteligentes que no rinden o que no logran el rendimiento deseado dentro del tiempo estipulado, y consecuentemente, aparecen como malos estudiantes. Sus resultados negativos comprometen sus estudios y su porvenir. Unas veces se trata de una situación poco duradera y transitoria. Otras veces, en cambio, es permanente y perturbadora.

El fracaso también se puede referir a la propia institución escolar y, de hecho, muchas investigaciones en vez de plantearse por qué tantos niños fracasan en la escuela, empiezan a cuestionar por qué nuestras escuelas están fracasando con tantos niños. (González-Pienda y Núñez, 2002).

A la hora de delimitar qué factores están incidiendo en el éxito o fracaso escolar, no es extraño encontrarse con muchas dificultades, debido a que dichos factores o variables constituyen una red fuertemente entrelazada, por lo que resulta difícil delimitarlas para atribuir efectos claramente discernibles a cada una de ellas. En los últimos años, se ha dado un avance muy relevante en el sentido de superar los enfoques clásicos con una finalidad predictiva, pasando a otros más complejos con una finalidad explicativa a través de modelos estructurales o causales. Al conjunto de variables que indican en el éxito o fracaso se les conoce como condicionantes del rendimiento académico.

3.1.2. Factores de eficacia y calidad educativa

Los procesos educativos al interior de las escuelas son el ámbito de mayor peso para promover los aprendizajes, después del contexto sociocultural.

Dentro de los procesos educativos destaca el clima escolar por su consistencia en predecir el rendimiento académico. Esta variable, el clima escolar, es una medida compleja, que denota el trabajo de docentes y directivos para crear una comunidad educativa acogedora y respetuosa para los estudiantes.

Detrás de un clima escolar favorable suele haber una sólida organización de la escuela, prácticas docentes consecuentes con las necesidades de los estudiantes y otros rasgos de la escuela que son difíciles de medir. Por ello, se podría afirmar que un buen clima escolar se construye a partir de la labor mancomunada de directivos y docentes con el objetivo común de generar condiciones favorables para el aprendizaje. En términos de magnitud, un incremento de una desviación estándar en el clima escolar produciría efectos que oscilan entre 10 y 60 puntos en la puntuación promedio de los estudiantes. Complementariamente, la percepción individual del clima por parte de los estudiantes es altamente significativa. En este caso un aumento de una desviación estándar en el clima percibido por los estudiantes dentro de una misma escuela puede causar un alza en los logros escolares, dependiendo del área y grado que se trate. Esto permite afirmar que los estudiantes aprenden más cuando asisten a escuelas donde se sienten acogidos y se dan relaciones de cordialidad y respeto entre alumnos y profesores. Un buen clima escolar es sinónimo de una escuela con un funcionamiento armónico, donde la comunidad educativa se relaciona positivamente. (Jorge Sequeira, Director OREALC/UNESCO, Santiago, 2004)

La gestión del director es la variable que ocupa el segundo lugar de los procesos educativos en cuanto a la consistencia de su relación con el rendimiento. Cuando el director enfoca su tarea en el liderazgo pedagógico y la promoción de los aprendizajes en la escuela, su actividad tiene un positivo impacto en el rendimiento académico de los estudiantes. Estos directores seleccionan los aprendizajes como su objetivo prioritario, y todas las acciones de gestión se supeditan a dicho fin.

El desempeño y la satisfacción docente son procesos también relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes, aunque con menor consistencia. Los hallazgos relativos a los procesos que involucran a los docentes deben tomarse con cautela, ya que la investigación ha mostrado lo gravitantes que son los profesores y sus prácticas en el aula para desarrollar el aprendizaje entre los estudiantes. (LLECE. 2008. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe).

La explicación de esta relación modesta entre procesos docentes y rendimiento académico podría radicar en dos aspectos. En primer lugar, el desempeño docente es difícilmente medible a través de cuestionarios auto aplicados. Técnicas de observación del aula podrían ser más apropiadas para estudiar el desempeño de los profesores. Sin embargo, este tipo de técnicas son de compleja implementación. En segundo lugar, es posible que las variables de los cuestionarios de contexto de los docentes no apunten adecuadamente a las características de dichos procesos que hacen la diferencia en términos de logro académico.

El estudio de factores asociados divide los insumos en dos áreas: recursos de la escuela e historia escolar de los estudiantes. Los recursos escolares, a su vez, incluyen recursos humanos y materiales que inciden en el desempeño académico. Por su parte, la historia escolar de los estudiantes se refiere a las características de entrada de los estudiantes al grado que se evalúa, entre los que se consideran la asistencia al preescolar y la repetición de grado.

Los recursos materiales y humanos son necesarios para mejorar el rendimiento académico, pero por sí mismos, no aseguran que los estudiantes aprendan. Los recursos deben combinarse adecuadamente con procesos educativos pertinentes y significativos en el aula y con una gestión enfocada en los aprendizajes para potenciar su efecto en el rendimiento académico.

Entre los recursos materiales que apoyan el aprendizaje se cuentan datos de infraestructura escolar, número de computadoras disponibles para los estudiantes, servicios básicos de la escuela, entre otros. El hecho de que variables de recursos materiales se asocien al aprendizaje sugiere que aún existen diferencias importantes en la dotación de recursos de los establecimientos escolares. Subsiste la situación de que aquellos ubicados en zonas rurales se encuentran en desventaja en relación con los públicos de áreas urbanas.

Dentro de los recursos humanos se verifica que los años de experiencia docente inciden positivamente en el aprendizaje. Cuando los docentes tienen un trabajo adicional al que desempeñan en la escuela el rendimiento de los estudiantes es notablemente menor.

Los insumos relacionados con la historia escolar de los estudiantes tienen una fuerte relación con el rendimiento académico. La asistencia al preescolar es una variable que se asocia positiva y consistentemente con el desempeño académico. La repetición de grado tiene un efecto negativo sobre el aprendizaje, lo que cuestiona el supuesto carácter remedial de esta medida para conseguir aprendizajes no logrados.

La educación continúa enfrentando el desafío de las amplias desigualdades sociales que se transforman en brechas de aprendizaje. Desde las escuelas es necesario generar procesos educativos que persigan como objetivo un mejor rendimiento académico de los estudiantes. Para ello se requiere que el director y los docentes compartan y persigan este objetivo de forma común. Las escuelas más exitosas, además, mantienen un clima de respeto entre alumnos y también entre docentes y estudiantes. En ellas los niños se sienten seguros y acogidos, lo que representa un clima favorable para el aprendizaje. Los procesos educativos requieren de los insumos necesarios para la operación de las escuelas. Infraestructura, servicios básicos y materiales educativos son elementos esenciales para poder crear oportunidades educativas para los estudiantes, pero los recursos son insuficientes para promover los aprendizajes. Los recursos deben combinarse adecuadamente con procesos educativos y buenas intervenciones pedagógicas para así mejorar el rendimiento académico. Finalmente, el tránsito de los estudiantes por el sistema educativo también marca diferencias en el aprendizaje. Aquellos que han asistido a preescolar obtienen consistentemente mayores logros, mientras que los que han repetido algún grado alcanzan niveles más bajos de aprendizaje.

El contexto social, económico y cultural es el ámbito que ejerce una mayor influencia sobre el aprendizaje. Las desigualdades sociales y la segregación escolar se asocian sólidamente con el rendimiento académico. Este contexto condiciona el aprendizaje, aunque esta relación se comporta de forma distinta en cada institución. A pesar de esta asociación, las escuelas deben dirigirse a incrementar un gran potencial para disminuir las brechas de aprendizaje, vinculado con diferentes variables relativas a los establecimientos educativos. Los procesos escolares son la dimensión educativa que tiene más peso en explicar el logro de los estudiantes. Estos condicionantes del rendimiento escolar están constituidos por un conjunto de factores acotados operativamente como variables que se pueden agrupar en dos niveles: las de tipo personal y las contextuales (socio-ambientales, institucionales e instruccionales), tal como aparecen en la figura siguiente:

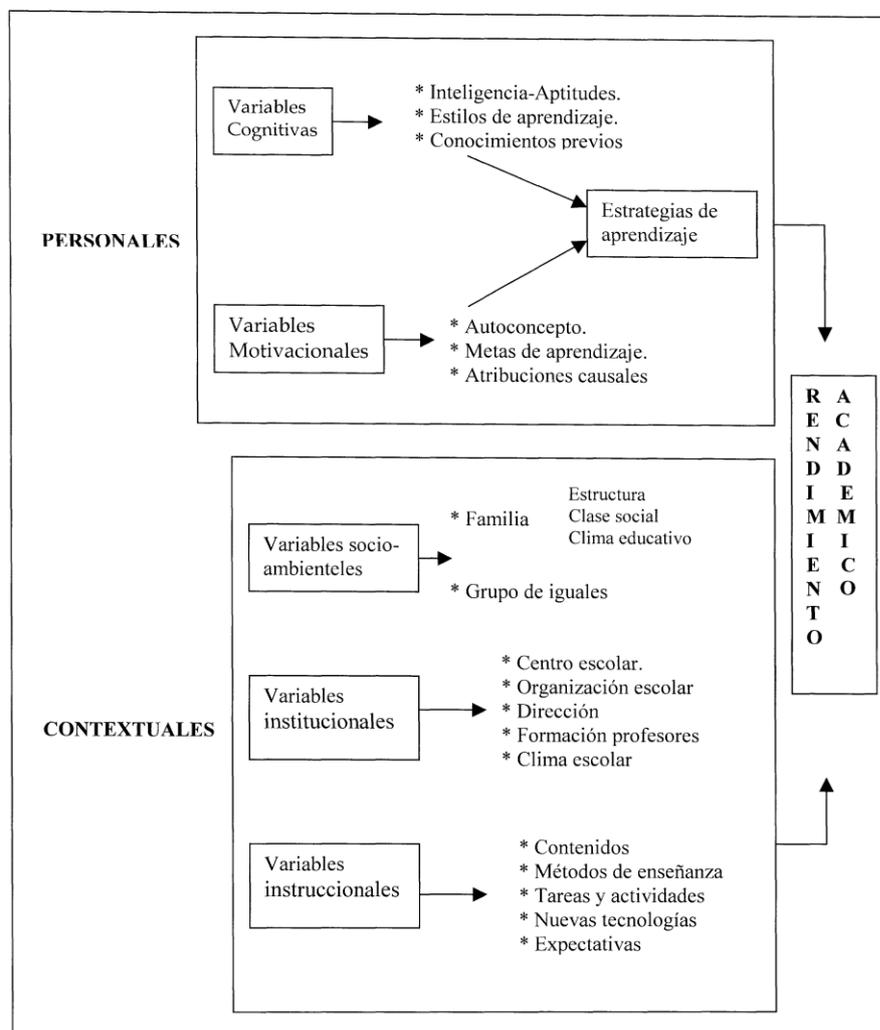


Gráfico 1: La variables de los procesos escolares

Fuente: Internet

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

El contexto social, económico y cultural en el que se desarrolla la educación representa el factor más importante en el aprendizaje. Ecuador no puede deslindarse, considerarse fuera del entorno latinoamericano, una de las regiones con mayores índices de desigualdad en el mundo; y la magnitud de las brechas sociales impacta directamente en los resultados académicos de la población.

Es así como aún debemos indagar las condiciones que, en países del mundo “desarrollado”, se consideran ya como cosas del pasado; en cuanto a expresiones como el sexo del estudiante, la pertenencia a un grupo indígena, el trabajo infantil, el índice de contexto educativo del hogar del estudiante y promedio de la escuela y, por último, el tipo de escuela al que asisten y “el tipo de educación” que reciben

Las escuelas están insertas en un contexto que influye en el aprendizaje, cuyos condicionamientos e influencias en el aprendizaje no son parte de los factores que las escuelas pueden manejar.

Persisten, aún existen diferencias de género en el logro de los estudiantes. Asegurar por ejemplo que las niñas aventajan a los niños en lectura. Todavía se observa cierta disparidad de puntuaciones asociada al sexo de los estudiantes. Que estas diferencias por género, en Matemática, muestran brechas en desmedro de las niñas. Mucho se podrá hablar y se hablará sin duda todavía, de este tipo de afirmaciones y habrá quien encuentre incluso sustentos científicos o de alguna otra índole. Las desigualdades de aprendizaje por sexo pueden tener múltiples fuentes. Una de las hipótesis para explicar este fenómeno puede ser que existen patrones culturales que asocian lo femenino con el lenguaje y lo masculino con las ciencias exactas, y hace que dichos patrones se reproduzcan en la escuela. La materialización de este fenómeno en la escuela llevaría a ofrecer más oportunidades de aprendizaje y participación de los varones en las áreas de Matemática y Ciencias. Existe también otra hipótesis que indica que niños y niñas experimentan desarrollos diferenciales en algunos procesos cognitivos que pueden tener implicancias para los aprendizajes.

En cualquier caso es indispensable prever estrategias pedagógicas específicas para tratar estas diferencias y superar las desigualdades de aprendizaje por género en la región.

Existen otras condicionantes mucho más explicables, por el origen claro y aún persistente de las deficiencias que generan estas situaciones. Los estudiantes indígenas obtienen niveles de rendimiento académico menores al resto de la población de otras regiones del país. La desventaja de los indígenas oscila entre 5 y 15 puntos en relación con la población no indígena. (SERCE, Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, 2004). Esto podría deberse a que los estudiantes indígenas desertan de la educación primaria antes de alcanzar el sexto grado. Sin tomar en cuenta la última modificación en la escala de grados y cursos, que extendió la Educación básica hasta el décimo año, antes tercer curso, tema sobre el cual no existen todavía datos estadísticos cuantificables estadísticamente.

Cabe señalar la incierta confirmación de este supuesto, puesto que buscando referencias en otros países, en algunos como Argentina, El Salvador y Uruguay la población indígena es exigua o inexistente y, por lo tanto, no se visualizan relaciones significativas entre esta variable y el logro; mientras que, por ejemplo, en el estado mexicano de Nuevo León, país con alto índice de indigenismo, curiosamente se registran pocos estudiantes indígenas con puntuaciones significativamente más bajas que el resto de la población. (SERCE *et al*, 2004).

Pero en nuestro país, definitivamente las visibles desigualdades de aprendizaje de la población indígena plantean un desafío, añadido a que esta población se considera la más desfavorecida económicamente. Además, en este ámbito entra en juego una discusión respecto de la relevancia de la educación y del respeto a las tradiciones culturales y el lenguaje en la educación que se ofrece a estos estudiantes. Un tema traído nuevamente a colación por las recientes reformas educativas sin que, igualmente, acerca de esta situación se cuente con suficientes datos como para poder realizar una estadística confiable.

Por otro lado, un tema que aún duele y que abarca ya no solo a este rango de la población sino que se extiende, básicamente, por toda la zona rural del país y con un preocupante incremento en las zonas migratorias indígenas de las ciudades, los niños vendedores callejeros: el trabajo infantil. Tiene un efecto negativo en el aprendizaje. Sin

considerar al gran número de estos niños que no asisten a la escuela, que no se educan; de entre los que sí lo hacen, aunque nadie asegura si terminarán o no al menos ese nivel, los niños que trabajan muestran menos rendimiento en Lectura, Ciencias y Matemática en comparación con los niños que no trabajan. Niveles de logro preocupantes que aún no son atendidos en nuestro país, pese a los esfuerzos o a las buenas intenciones. El trabajo infantil se asocia significativamente al aprendizaje en Argentina, Chile, Costa Rica, Ecuador y Nuevo León. (SERCE *et al*, 2004). Esta situación ocurre para el promedio de los países del área siendo las excepciones Panamá, Paraguay y República Dominicana.

Las variables de caracterización socioeconómica y cultural del estudiante suelen pesar en gran medida en el aprendizaje. Para tratar este tema se consideran dos variables: el Índice de Contexto Educativo del Hogar (ICEH) y el índice socioeconómico y cultural. El primero mide aspectos relativos a la forma en que el entorno del hogar favorece las prácticas educacionales que apoyan el aprendizaje escolar y el nivel educativo de los padres; y, es la variable con la relación más robusta del aprendizaje. El segundo aglutina variables de posesiones en el hogar y la educación de los padres.

Vale la pena mencionar que la segregación parece provenir de dos fuentes. En primer lugar, se da una segregación geográfica entre escuelas urbanas y rurales que se debe a las condiciones de la distribución de la población en la región y el país.

En segundo lugar, en las zonas urbanas se perciben dos procesos. Por un lado, la segregación residencial entre clases sociales que lleva a que las escuelas atiendan a poblaciones socialmente homogéneas. Por otro lado, se produce también segregación por la selección que hacen de las escuelas urbanas de los estudiantes, y una estratificación entre escuelas públicas y privadas. La segregación social en la escuela limita las posibilidades de encuentro entre diversos grupos poblacionales, impide la creación del efecto de pares donde los estudiantes aventajados pueden ayudar al aprendizaje a los rezagados y reduce las posibilidades de construir una sociedad más cohesionada desde la escuela. Esto cobra especial relevancia en las ciudades, ya que en zonas rurales dispersas suele existir solamente una opción de escuela primaria para la población, la cual, por lo regular, es socialmente homogénea.

Los estudiantes de escuelas rurales, en general, alcanzan el mismo nivel de rendimiento que aquellos de escuelas urbanas públicas, después de descontar los

efectos de todos los factores asociados relevantes. Esto implica que las disparidades en las puntuaciones de escuelas rurales y urbanas públicas desaparecen cuando se toman en cuenta las diferencias que existen entre las escuelas en términos de los factores asociados. Así, las variables de contexto y escolares explican las desigualdades de aprendizaje entre ambos tipos de establecimientos. (SERCE *et al*, 2004).

La trascendencia de estas variables es totalmente evidente. Se observa disparidades importantes por sexo, pertenencia a un grupo indígena, trabajo infantil fuera de casa, el índice de contexto educativo del hogar y el tipo de escuela a la que asiste el estudiante. Este conjunto de características da cuenta de las desigualdades que existen y su influencia sobre el aprendizaje. Por ello, es preciso indicar que la mejoría en los aprendizajes de los estudiantes pasa también por mejorar las condiciones de vida de sus familias. El mensaje de fondo que se puede deducir es que las escuelas y el sistema educativo deben cumplir con una parte de la tarea, pero ésta debe ser apoyada por políticas económicas y sociales coherentes con la búsqueda de la igualdad y el combate a la pobreza.

3.1.4. Estándares de calidad educativa

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.

Al respecto, acerca de los nuevos niveles de estándares técnicos de Calidad Educativa en el Ecuador, el análisis y presentación que el actual gobierno realiza del tema, básicamente, es el siguiente: (Agencia Andes, Guayaquil, 27 dic 2011) (Andes)

“Lo que ha permitido el desarrollo de los países, es el talento humano y no los recursos naturales. Para ello es fundamental la educación. De cinco mil profesores de inglés en el sistema educativo fiscal ecuatoriano, ninguno sabe hablar inglés adecuadamente y los chicos se graduaban sin hablar inglés. De ahí que los estándares de calidad apuntan a medir el desempeño profesional docente y directivo. Asimismo, con

este mecanismo se obtienen descripciones de los logros esperados de los estudiantes, maestros y la gestión de los directivos del sistema de educación. El presidente ecuatoriano hizo una autocrítica a su gestión, pues en el quinto año de gobierno, recién se está festejando los estándares de calidad. Las autoridades educativas deben agilizar la implementación de todas las fases de estos estándares modernos. El treinta por ciento de los jóvenes en Ecuador va a la universidad, pero cuál es la calidad de educación que reciben. Es mejor fortalecer la educación secundaria con un título de bachiller unificado. Es frecuente escuchar que en determinada carrera entraron 300 y solo se graduaron 30, porque sacrificamos recursos y tiempo. Es mejor un proceso para que entre 30 y se gradúen 30. El Estado financia el estudio de posgrados en las mejores universidades del mundo, con el compromiso de que regresen al país para fortalecer el talento humano. Con este sistema de evaluación y seguimiento, por ejemplo, la medición de estándares en niños se basará en la capacidad para sumar o restar, según el grado que cursen. Entretanto, en los maestros será medida la capacitación pedagógica, inclusive la que realicen por cuenta propia. Así, hasta 2013, el régimen prevé aplicar el nuevo modelo de estandarización de calidad para los centros de educación inicial, primaria, secundaria de carácter fiscal, fiscomisional y privada, a escala nacional. A este sistema deberán someterse maestros, alumnos, infraestructura y hasta el área administrativa. La nueva agenda educativa contempla un esquema de metas a cumplir, para obtener el título de 'Escuela de Calidad'. Aquí se incluye la medición de la gestión escolar, de la comprensión de los procesos y un análisis curricular y de razonamientos, entre otros aspectos. Dichas estrategias hacen parte de la Agenda de Transformación Educativa, cuya matriz es el Buen Vivir, conceptos acordes con lineamientos fijados en la Constitución".

Esta es pues la visión y la norma de acción de las actuales autoridades educativas. No es este el sitio apropiado para emitir comentarios de índole política o para sujetar los criterios y opiniones a apasionamiento alguno. Sin duda surgirán voces de rechazo y voces de apoyo. Todos dirán, como es lógico, que defienden la verdad y obedecen a la razón. Lo importante es notar que este esquema implica cambios. Cambios que nunca se han tomado así, de una manera tan radical, en la historia de nuestro país. Y notar también que algunos de dichos cambios son ya una realidad. Están en la práctica. Y tampoco es éste el sitio apropiado para defender posiciones de uno u otro lado, sino para analizar y comprender el alcance de esas modificaciones sustanciales. A primera vista parecería que se tratan de cambios de estilo y nada más, por ejemplo, en lo que se refiere a la nueva estructura de los grados y cursos, agrupando la educación básica hasta el décimo año. Iniciativa que conlleva la obligación de que las

escuelas del país modifiquen planes y programas internos. Lo que realmente no es tan complicado para las instituciones que cubrían educación total, es decir, lo que antes conocíamos como niveles primario y secundario a la vez. En ese caso bastarían, teóricamente, ciertos ajustes internos. La situación es diferente para la mayoría de escuelas fiscales que desde siempre han mantenido el nivel primario únicamente y ahora deben afrontar la expansión física, pedagógica, de recursos humanos y materiales para cumplir con las nuevas disposiciones. Ese sí es un cambio sustancial, que engloba diversos factores y componentes.

Esta nueva reforma educativa, no importa cuál sea el nombre que se le dé, pero esa es la realidad, contempla entonces ese y otros cambios fundamentales. Como señalaba hace poco, inicialmente se pudo pensar solo en cambios rutinarios, pero la verdad es otra. El sistema educativo nacional ha entrado en un proceso de total reforma. Los procesos de evaluación a los docentes se han ejecutado y los resultados aún están en análisis. Ha abierto este proceso una serie de vicisitudes: reasentamiento y reubicación de directores, separación de docentes, compra de renuncias, readecuación de sistemas, cambios horarios obligatorios, entre otros, que se supone se realizaron con la mejor de las intenciones pero sus resultados, cabe insistir, aún no se visualizan adecuadamente. Tanto en sus aspectos sociales como pedagógicos. Sin duda el cambio de mayor significación radica en la implementación del llamado Bachillerato Único, que es una experiencia que sin duda trastocará y modificará todas las estructuras educativas nacionales. El Ecuador, en su pasado educativo, registra varios intentos en este sentido, especialmente en el nivel de bachillerato, donde se ha experimentado con varias formas de agrupar los niveles de estudio. La idea, propugnada por este nuevo modelo en curso, es que los jóvenes bachilleres egresen del colegio con más o menos amplios conocimientos en general de todas las materias. Eso ya sucedió antes, un ir y venir entre diferentes propuestas académicas. Pero los resultados no fueron los esperados. Es lo que se deduce de los índices conocidos de rendimiento del estudiante en el nivel superior. Es que hacia allá se dirigen esta nueva y todas las reformas, al punto que el tratamiento y la evaluación a los institutos de educación superior ha entrado, estos momentos, en un proceso de revisión que, por el momento, nadie sabe en qué va a concluir. Nuevamente, no es el sitio apropiado, pero cabe considerar la situación de la educación superior, donde es por todos conocido, y por nadie explicado satisfactoriamente, el alto nivel de deserción y en fin de desperdicio de recursos públicos en las entidades estatales y del patrimonio familiar en las privadas. Este momento se

experimenta con un novedoso sistema de ingreso a las universidades públicas, cuyas primeras fases aún no permiten una evaluación suficiente.

El proyecto educativo estatal, que es amplio y total, abarca y obliga a todo tipo de institución educativa, sin importar su género o fuente de financiamiento, conlleva entonces un cambio radical, el más grande que la historia nacional registra. Ha despertado también criterios y puntos de vista de todo tipo y color. También, y es válido, considera que la base educativa no se ha movido: la escuela es el elemento inicial y el que mayor atención merece dentro de la formación de los ecuatorianos.

3.1.5. Planificación y ejecución de la convivencia en el aula

En la situación actual de la educación uno de los retos con el que se encuentran la mayoría de los docentes es saber dar respuesta a la diversidad, a la conflictividad de las aulas, a la mejora en el rendimiento y a la motivación de los alumnos. A la hora de responder a esos nuevos retos se utilizan diversas estrategias, pero no concedemos tanta atención a planificarlas como cuando programamos los contenidos curriculares. Se hace necesario tener planeadas unas estrategias para responder a las dificultades que interfieren en el desarrollo de la clase, por no decir que imposibilitan, el impartir la clase. En este punto son válidos esquemas que ya tienen muchos de años de reconocida solvencia y aplicación, que no han perdido actualidad, como la teoría atribucional de Weiner (1958) pese a su focalización exclusivamente europea; que explica cómo tendemos a pensar de la misma manera que las personas que nos importan. Cuando la persona que nos importa expone esta percepción en grupo, toma la forma del "efecto audiencia". Esto explica que el grupo espera que sus pensamientos pasen y, si no pasan, no se percibirán como relevantes.

Este modelo de intervención presta una gran importancia al rol que el profesor juega en la mejora de los alumnos, destacando también como otro factor que incide en esta mejora la percepción social de los compañeros.

El profesor será el encargado de liderar este proceso y para ello necesita un abanico apropiado de herramientas y habilidades que le posibiliten gestionar el aula y construir adecuadas relaciones entre los alumnos. En la medida en que el profesor emita valoraciones positivas sobre sus alumnos posibilitará que éstas sucedan con mayor frecuencia a la vez que cambiará las percepciones del grupo sobre estos alumnos. El

alumno tendrá entonces expectativas más altas sobre sus posibilidades y capacidades y de igual forma el grupo.

Se definen cinco áreas por considerar, las que más influyen en el cambio en la dinámica del aula y en la percepción de los estudiantes sobre ellos mismos.

a) Gestión de aula. Crear un buen clima en el aula que posibilite el aprendizaje del alumnado y el establecimiento de actitudes y valores positivos. Lo positivo se magnifica y lo negativo disminuye, a la vez que pasa más desapercibido.

b) Construyendo Relaciones. El Establecer una relación positiva entre el alumnado y el profesorado. La instrumentación de gestiones de socialización reales y prácticas.

c) Clima social. Generar un ambiente de aula que posibilite el aprendizaje, la motivación, la autoestima y las buenas relaciones.

d) Aprendizaje ajustado. Aumentar el rendimiento académico individual del alumnado, la motivación y la autoestima académica dentro de un grupo clase.

e) Relaciones familia-escuela. Crear un clima que favorezca el trabajo cooperativo. Familia y escuela tienen que trabajar unidas.

Se vislumbra fácilmente que todos estos elementos y actores están involucrados en el ámbito de una real convivencia diaria y práctica. Ese es un elemento histórico de la educación que ha sido considerado e interpretado de diversas maneras desde los viejos tiempos escolásticos del dominio vertical del maestro sobre una sumisa masa de niños apenas pensantes; ha sufrido una serie de interpretaciones posteriores que poco a poco esculpieron nuevas metodologías y teorías, pero ninguna excluye o desdice la realidad de un ambiente de convivencia. Las teorías educativas actuales le conceden mucha más importancia y esa es la novedad más importante de los procesos educativos actuales. Considerar la convivencia alumno-profesor como el ineludible lecho de donde se proyectarán las futuras generaciones. Indudablemente, este concepto engloba también y es parte a la vez de lo que ahora se conoce como clima social. Términos éstos de reciente incorporación al proceso educativo y que han causado y causarán un verdadero

remezón en las estructuras educativas, tanto por la renuencia o resistencia de representantes de anteriores teorías que siempre opinarán que “cualquier tiempo pasado fue mejor”, como del aporte de nuevas y cada más atrevidas propuestas provenientes de jóvenes inteligencias que se suman a los nuevos proyectos y aportan ideas innovadoras.

Ahora bien. Todo lo que se tenga que incluir, crear, admitir, analizar, aceptar o rechazar en cuanto a estas nuevas iniciativas de pasar por los reconocidos, si se quiere, tradicionales filtros, que validan a los nuevos procesos como de factible aplicación. En este sentido el Ecuador se junta a procesos de otros países y a las autoridades del Ministerio en procura de que el ideal de la Declaración Mundial de los Derechos Humanos se fortalezca, tanto en los individuos, como en las instituciones EDUCATIVAS, mediante la enseñanza y la educación con respecto a derechos y libertades, que aseguren un desarrollo económico e integral de la persona para su inserción en el ambiente social; ha dispuesto la institucionalización del Código de Convivencia, en todos los establecimientos educativos del país, en los diferentes niveles y modalidades del sistema, como un instrumento de construcción colectiva, por parte de la comunidad educativa, para que se convierta en el nuevo modelo de coexistencia de dicha comunidad

Bajo el amparo legal vigente, la Constitución Política del Estado, la Ley Orgánica de Educación, el Código de la Niñez y Adolescencia y demás leyes afines, donde se habla de un espacio de análisis y reflexión sobre reglamentos, clima escolar, prácticas pedagógicas y disciplinarias, cuya inadecuada aplicación conlleva a elevar los índices de maltrato, conflictos internos y deserción estudiantil, entre otros; se recomienda que sea responsabilidad y compromiso institucional elaborar de manera participativa y equitativa el Código de Convivencia; para que su aplicación se convierta en el referente de la vida escolar.

Es importante recordar que el Código de Convivencia y el Reglamento Interno de la Institución son dos documentos diferentes pero complementarios.

El Código de Convivencia es la creación y adecuación de los estilos de convivencia a los requerimientos de la sociedad actual, en consecuencia, apuntala la convivencia como un proyecto flexible y capaz de retroalimentarse creativamente a través del cuestionamiento y aporte de todos los integrantes de la comunidad educativa. Es un conjunto de principios, que enfocados en una doctrina de la protección integral, orientan los comportamientos personales y sociales en la búsqueda de una convivencia armónica

en democracia. En el sistema educativo, es un proceso dinámico que se construye con la participación de todos los sujetos de la comunidad para generar aprendizajes permanentes para una vida solidaria, equitativa y saludable. Apunta a facilitar consensos 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.

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

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

- La Convención de los Derechos del Niño
- La Constitución Política de la República (2008).
- El Código de la Niñez y Adolescencia.
- En agosto del 2001, mediante acuerdo Nro. 178 del Ministerio de Educación que dispone la inclusión en el componente curricular del PEI, de temas o aspectos relacionados con Educación para la Democracia.
- En agosto del 2003, mediante acuerdo Nro. 1962, la Sra. Ministra de Educación, Rosa María Torres, la elaboración de Códigos de Convivencia con su instructivo de la División Nacional de Orientación Educativa, Vocacional y Bienestar Estudiantil en abril de 2004.
- En mayo del 2006, mediante acuerdo Nro. 274, el Sr. Ministro de Educación, Raúl Vallejo, la Campaña Nacional de Educación Ciudadana.
- El Acuerdo Ministerial numero 182 de mayo del 2007, institucionalización del Código de Convivencia.

Se produce entonces una relación íntima entre el clima del aula y el Código de Convivencia. Si se procesan adecuadamente las ideas y se llevan a la práctica las

disposiciones de la convivencia en el aula, su clima social se verá inmediatamente favorecido y la respuesta del alumnado será inmediata. En ningún momento se ha alterado la dimensión o se ha anulado el papel del profesor como la autoridad. Una correcta interpretación del maestro y de sus tareas y atribuciones, hará posible que su relación con los estudiantes fluya de la mejor manera.

3.2. CLIMA SOCIAL

3.2.1. Clima social escolar: concepto, características e importancia

“Se entiende como el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico confieren un peculiar estilo o tono a la institución; condicionante, a su vez, de los distintos productos educativos”. (Noelia Rodríguez Garrán, El Clima Escolar, 2004).

Se distingue del clima de clase, en cuanto que ésta, como unidad funcional dentro de un centro educativo, está influida por variables específicas de proceso que inciden en un contexto determinado dentro de la propia institución. Las características y conducta tanto de los profesores como de los alumnos, la interacción de ambos y en consecuencia, la dinámica de la clase confieren un peculiar tono o clima de clase distinto del que pudiera derivarse variando alguno de estos elementos. Como podemos ver entre clima institucional y clima de clase existe una cierta independencia, dada la naturaleza de las variables que más directamente inciden en cada uno de ellos. Para algunos, el clima institucional representa la personalidad de un centro, en cuanto es algo original y específico del mismo con un carácter relativamente permanente y estable en el tiempo, cuya evolución se realiza lentamente aunque se modifiquen las condiciones. El concepto de clima institucional tiene un carácter multidimensional y globalizador. En él influyen numerosas variables: estructura organizativa, tamaño, formas de organización, estilo de liderazgo, características de sus miembros (profesores alumnos, etc.), comunidad en la que está integrado el propio centro. Son éstas las que van a determinar el ambiente de un centro. También inciden variables vinculadas al rendimiento del centro. Dentro de la institución podemos distinguir a su vez microclimas o subclimas, por ejemplo, el clima de los alumnos.

“El análisis del contexto es de excepcional importancia en el estudio de la conducta de un sujeto, tanto para caracterizar la conducta en sí misma como para captar el valor de significación que tal conducta toma en el grupo de social de referencia.”(Cassullo, Álvarez y Pasman, 1998). La conducta humana se da en un espacio o contexto interviniente y significativo para el individuo, siendo el sujeto interactivo en el sentido que asimila, juzga e intenta modificar sus propios contextos a la vez que a sí mismo. El clima social es una de las más importantes conceptualizaciones en el estudio de la conducta humana en contextos sociales. Surgido de la Ecología Social, se constituye en un enfoque que estudia la conducta humana desde diferentes perspectivas.

Otros estudios, como los desarrollados por Litvin, 1966; Meyer, 1968 y Scneider (1968) propusieron para su análisis, algunas dimensiones de clima que pudieran afectar la motivación de los trabajadores. “Los resultados confirmaron que las dimensiones, tales como la estructura, responsabilidad, calidez humana y el apoyo, reconocimiento y recompensa, tolerancia para los conflictos, identidad y lealtad hacia la organización y el riesgo, constituían las dimensiones que pueden reducir, aumentar o sencillamente no afectar a las motivaciones hacia el logro, a la afiliación y al poder de las personas en una organización.” (Williams, 1993, p.24)

El clima social ha sido también estudiado por Moos et al (1975, 1976, 1979, 1981) por lo menos en 180 investigaciones realizadas en ambientes hospitalarios, residencias estudiantiles, comunidades terapéuticas, centros de rehabilitación, centros psiquiátricos y prisiones norteamericanas, con el fin de analizar las modificaciones de conducta que se producen en las personas como resultado de los cambios en algunas dimensiones importantes en el clima social en el cual se desarrollan programas de tratamiento. Moos (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, de estímulo para la afiliación, 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, p. 144)

El concepto de clima es definido para el presente estudio como el ambiente social que se vive en un escenario educativo, cuya calidad depende de las características de las relaciones entre los agentes educativos, las formas específicas de organización de la institución, las escalas axiológicas que circulan en los agentes educativos y el contexto socioeconómico y político en donde se inserta (Prado V. y Ramírez L. 2009); este concepto procede, en sus orígenes, de las teorías psicosociales, que incluyen elementos de orden intrínseco como los intereses, las necesidades y las expectativas de cada uno de los sujetos en asociación con aquellas condiciones extrínsecas referidas a aspectos formales de las organizaciones comunitarias a las que pertenecen.

En general, el clima escolar es el conjunto de actitudes generales hacia y desde el aula. Una amplia gama de tareas formativas, interrelaciones entre el profesor y sus alumnos, con el propósito de definir un modelo de asociación, de relación humana dentro del aula y de su entorno correspondiente. Es interesante anotar que este conjunto de relaciones e interacciones y de comportamientos que configuran los propios miembros del aula corresponde a la configuración de un estilo de vida al interior de esta mini sociedad. Con todos los atributos, jerarquías, derechos y obligaciones de cada integrante. Abordar el tema es tarea compleja, pues se ramifica y viene determinado por un amplio entramado de variables y elementos de todo tipo que hay que tener muy en cuenta a la hora de su análisis; a saber: ambientales, de índole personal, organizativos, de valoración,...

Así, el clima escolar queda condicionado por el tipo de prácticas que se realizan en el aula, por las condiciones físicas y ambientales de la misma, por la personalidad e iniciativas del profesor, por la homogeneidad o heterogeneidad del grupo, por el espíritu subyacente en el profesorado del plantel y en la orientación que se dé a sus funciones. De igual manera, de la coherencia en las propuestas y de la funcionalidad y flexibilidad, de la claridad con que se explicitan las normas, del conocimiento de ellas que tienen los alumnos y de la implicación del profesorado en su grado de cumplimiento. Considero de un papel importantísimo la participación de los padres en el proceso, su preocupación e interés en el seguimiento de la educación de sus hijos.

De esta creo haber enunciado, tal vez someramente, algunas propuestas e iniciativas recogidas de mi propia experiencia y práctica, que considero deben formar parte del quehacer diario en la educación de los niños. Es preciso puntualizar que los factores que diferencia un clima escolar de tipo público o uno privado, no inciden de la

misma manera. Predominan unas variables sobre otras, y así se generan climas muy dispares para grupos de alumnos de la misma edad o del mismo nivel educativo.

3.2.2. Factores de influencia en el clima escolar

A partir de la idea de que la escuela es participativa, democrática; que atiende a la diversidad, a la acción colaborativa entonces se puede pensar que en su clima influyen los siguientes factores:

Participación - democracia.

A cerca de quiénes participan en los organismos del centro, obviamente el espectro abarca padres, alumnos, profesores. No necesariamente en ese orden pero sí en su conjunto y con las variables auxiliares que pudieran darse, por ejemplo: Consejo Escolar, Juntas de Profesores, Consejo de Administración Académica y así por el estilo. Sin embargo, cabe anotar que este proceso participativo suele tener el carácter de “impuesto” por la dirección central; por lo que no es efectivo, generalmente, por estar al servicio de la administración y no al del propio centro para su mejora. En este sentido, “la participación es también un proceso de aprendizaje y no sólo un mecanismo al servicio de la gestión”. (Fabián Maroto, El papel de la organización escolar en el cambio educativo, Revista de Educación N° 356)

Lo que se intenta conseguir con la participación en los centros es su mejora como fin último, pero esto normalmente no se da en los centros educativos porque no existe una implicación de los miembros que pertenecen a ella. “Es absurdo tener en los centros órganos de participación si después lo que llevamos a cabo son tareas puramente burocráticas. (Fabián Maroto, at el)

Liderazgo:

Pasar de una participación puramente burocrática a una participación real en el centro va a depender, entre otros aspectos, de la persona que dirige ese centro, si es autocrático, democrático o laissez - faire (expresión francesa que significa “dejad hacer, dejad pasar”).

Lo mejor es optar por un líder democrático, con las siguientes características básicas: líder elegido democráticamente, que admita discusión, que promueva decisiones fruto de deliberación común.

Es primordial la actuación del líder frente al grupo no directivo, en el plano del contenido; o del grupo directivo, en el procedimiento para llegar a los objetivos señalados.

En general, para promover y llegar al desarrollo de las tareas: el líder facilita y organiza el trabajo colectivo. Ayuda al grupo a percibir sus procesos, así como sus causas y motivaciones. En especial, comparte responsabilidad con el grupo al tiempo que participa de la productividad y satisfacción del grupo. Un papel fundamental, del liderazgo es lograr que haya apenas agresividad, oposición o tensión. Nada más que la indispensable para que las decisiones se tomen de manera conjunta. Así el trabajo resulta original y constante. Al punto que, es tal el espíritu de equipo, que el grupo perduraría por sí solo, si faltase el líder. Es necesario recalcar en el contenido de este párrafo, porque es necesaria la necesidad de conflictos para que el centro evolucione y mejore. Entendiendo ese conflicto como un encuentro positivo de oposiciones, donde todos los miembros puedan discutir, hablar, y negociar todo para que el centro mejore y madure, sorteando todos los posibles problemas que puedan surgir.

Poder – cambio

Es necesario abordar el problema del poder en las escuelas, ya que es un tema crucial para el cambio. Las relaciones de poder deben cambiarse y conceder mayor importancia a los estudiantes y profesores y a su utilización del poder. (Saranson Seymour B. 2003). Los profesores que deben tener más poder en cuanto a la participación. Los estudiantes trabajarían más y mejor si existiese un “contrato” en la escuela y en el aula que ellos han ayudado a construir; y, cuyos fundamentos comprenden y apoyan.

Los protagonistas del cambio educativo, no son tanto las instituciones educativas; sino que debe ser el propio centro (padres, profesores y alumnos) el que debe llevar a cabo este cambio y que las reformas o leyes educativas no se queden en la teoría, sino que pueden llevarse a la práctica. Esta situación de “rechazo o resistencia” tan frecuente cuando se habla de cualquier innovación en general y en particular en lo educativo, se presenta, en la mayoría de los casos, porque el cambio es visto muchas veces por los profesores como una “negación de su pasado profesional”, tal como lo afirma Jean Rudduck en su artículo “Reflexiones sobre el cambio en las escuelas”.

En lo que respecta a los alumnos, de este mismo autor, no se trata solo de hacer el cambio sino que hay que preocuparse por el significado del cambio. El que los estudiantes no muestren recepción a alguna propuesta evidencia una falta de

planificación y de entrega de información precisa, oportuna y adecuada. Este desconocimiento de lo que un cambio puede significar para ellos podría ser la fuente de reacciones contrarias y de renuencia. El cambio educativo no es un proceso tecnológicamente controlable sino que lo esencial es la puesta en práctica. Los procesos de cambio no pueden predecirse. Los resultados vienen definidos y demarcados por la claridad en cuanto a especificidad en el tratamiento, la incertidumbre con respecto a objetivos y metas y la implicación activa del usuario. Apreciación más a nivel organizativo que individual. (González y Escudero (1987). Los resultados del proceso de cambio dependen del contexto y el tiempo.

Planificación - colaboración

La colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa es esencial para promover procesos de participación, cambio y mejora en los centros educativos.

Es importante generar procesos y proyectos propios, “verdaderos” y no copias de proyectos curriculares. Radica allí la responsabilidad de la escuela como organización. La planificación no tiene que ser fría ni burocrática sino que debe ser algo que sirva en un contexto y a unas personas determinadas para la mejora de la institución. Es vital definir claramente a quién va dirigido el esfuerzo, para qué y cómo se hace. Conviene recalcar en el hecho de que, normalmente, se concede poca o insuficiente importancia a los aspectos formales de la planificación. Un error administrativo que si no se corrige seguramente provocará resultados incoherentes o impracticables.

La planificación debe ser continua. Un proceso en donde convergen el pasado, presente y futuro de la escuela. No ha de ser entendida como algo impuesto, sino que debe ser la base de todo lo que ocurra en el centro y esto va a afectar los miembros que lo componen; por lo que todos se tienen que implicar en ella. Tiene que ser abierta, flexible, con la participación de todos los actores de la comunidad educativa. Y lo más importante, no debe quedarse en el trabajo que se ve, sino que subyaciendo a esas acciones, se defina e individualice todo un mundo de significados, creencias, valores, interpretaciones, que son las que dan sentido y razón de ser a lo que ocurre en la comunidad educativa.

Cultura de un centro

La interrelación de los elementos anteriores; y seguramente de otros que aparecerán en su momento, configurará lo que se define como la cultura de un centro. Es

decir, el peculiar y particular estilo de cada organización, que la diferencia de todas las demás a pesar de que todas, sin duda, partirán de los mismos o similares conceptos básicos. Dependiendo de la cultura que exista en determinado centro, del particular estilo de cada quien, se dará por tanto determinado clima escolar.

“Cuando hablamos de cultura organizativa nos estamos refiriendo a una dimensión profunda que subyace la vida organizativa: nos situamos en las creencias, valores, los significados, supuestos, mitos, rituales,...” (M^a Teresa González: “La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura”).

Hablar de cultura implica cierta complejidad debido a la diversidad de anotaciones y acotaciones de lo que es la cultura; la escasa precisión con que se utiliza a veces el concepto en el ámbito de la institución, los múltiples enfoques y perspectivas para su análisis y comprensión y, en especial, a que muchas veces se confunde el término cultura organizativa y el clima organizativo.

En cuanto a las dimensiones del clima escolar, algunos autores incluyen como una dimensión climática importante la referida al sistema de creencias, valores y estructuras cognitivas de los miembros de la organización. (Álvarez y Zabalza 1989). El clima ha de ser estudiado como un constructo intersubjetivo; algo que se crea y mantiene a través de la interacción organizada en torno a prácticas comunes. (Poole y Mcphee (1983)

Pese a que están poco diferenciados los términos de cultura y clima. Cultura sería el conjunto de creencias y valores que son asumidos por los miembros de la comunidad; mientras que clima, será el estilo o tono marcado por esa cultura. En especial porque un centro no está aislado sino que se ve influenciado por el entorno en el que se inscribe, por lo tanto la cultura de un centro está influenciada por la cultura de la sociedad. Es necesario anotar la diferenciación entre cultura como variable externa a la organización, es decir, (cultura de la sociedad de la que forma parte; y, la cultura como variable interna a la organización, cultura del centro. (M^a Teresa González)

3.2.3. Clima social de aula

El clima de clase es el contexto social inmediato en el que cobran sentido todas las actuaciones de alumnos y profesores. Puede facilitar o dificultar en mayor o menor medida el trabajo tanto del profesor como el de los alumnos, pues aunque los conflictos pueden aparecer en cualquier momento, suelen aparecer cuando las oportunidades son favorables. Un clima de trabajo y convivencia pacíficos hace que a los elementos perturbadores les resulte más difícil realizar sus acciones; y, mucho más fácil el ambiente para los que sí quieren trabajar. Pero, sobre todo, este favorable ambiente tiene especial importancia para determinar hacia dónde se inclinan los estudiantes dubitativos, aquellos que están instalados en una zona conocida como *de incertidumbre*, si hacia el lado del trabajo y la convivencia o hacia el lado del fracaso académico y la disrupción. El paso eventual de cada alumno a cada uno de estos dos polos modifica el clima general, mejorándolo o empeorándolo; y, éste a su vez facilita los desplazamientos hacia uno u otro extremo, por lo que se crea un círculo cerrado que es necesario canalizar (Juan Vallejo Orts, 2006)

En el contexto escolar, las relaciones sociales que niños y niñas tienen con profesores y compañeros, así como su grado de integración social en el aula, ejercen una poderosa influencia tanto en su interés y motivación por la escuela como en su ajuste personal y social (Cotterell, 1996; Erwin, 1998). En este sentido, se ha constatado que aquellos alumnos que perciben un mayor grado de apoyo de sus profesores e iguales manifiestan también una mayor motivación e interés por las actividades escolares, son más proclives al cumplimiento de las normas que regulan el funcionamiento del aula, se implican más activamente en metas prosociales y su autoestima es más positiva (Wentzel, 1998). Asimismo, se ha señalado la relevancia que las relaciones entre iguales tienen en el aprendizaje del niño de actitudes, valores e informaciones respecto del mundo que le rodea, el logro de una perspectiva cognitiva más amplia, la adquisición y el desarrollo de habilidades sociales y la continuación en el proceso de desarrollo de su identidad (Piaget, 1926; Díaz-Aguado, 1986; Erwin, 1998).

Los efectos del clima en el rendimiento de un Centro Educativo hacen que sea considerado un elemento fundamental del mismo. Lograr un clima adecuado debe constituir una preocupación básica para alcanzar los objetivos educativos. La evaluación y diagnóstico del clima escolar y de clase, además de otros elementos de la institución, representan funciones esenciales para un diseño adecuado de programas de

intervención dirigidos al perfeccionamiento y mejora de las condiciones de los Centros, basándose en criterios objetivos y racionales.

La evaluación sistemática del clima debe identificar las características negativas, deficiencias y fuentes de problemas. El diseño de un programa de intervención exige tener en cuenta las dimensiones del clima, los elementos que lo determinan (participación, liderazgo, conflictos, cambios, etc.).

El perfeccionamiento y mejora del clima exigirá modificar las condiciones de aquellos elementos institucionales, determinantes de las características del clima valoradas negativamente. Los cambios pueden afectar a la organización, en general, al sistema de comunicación, a los procedimientos de control, al sistema de relaciones establecido entre el personal del Centro (profesores, directivos, alumnos,), al profesorado y, en general, a cualquier elemento institucional (estructural o dinámico) en cuanto contribuye en mayor o menor grado a crear un determinado tono o ambiente.

En este sentido, el modelo de Moos sobre los determinantes del clima del aula incluye cinco variables bien diferenciadas: el contexto del centro escolar y del aula, los factores organizativos (agrupamiento, número de alumnos, etc.), características físicas y arquitectónicas (mobiliario, espacio, etc.), características relacionadas con los estudiantes (grado de dependencia, habilidades sociales, etc.), y características del profesor (interacción con los alumnos, p. e.) (Moos Rudolf, 1980; pp. 244-245).

Si bien es un modelo simplificado, supone una explicitación de un sistema ambiental como es el aula y que está respaldado por el modelo más general expuesto en la obra ya citada (Moos, 1980), sobre las relaciones entre variables personales y ambientales y el cambio/estabilidad de los estudiantes. Incluso subraya más adelante el autor en esta misma obra que queda todavía mucha tarea por realizar y que debería centrarse la atención sobre tres puntos: el desarrollo de los procedimientos adecuados para evaluar cada una de las dimensiones principales de las variables; el desarrollo de mejores vías para conceptualizar y medir las habilidades y estrategias que los individuos ponen en marcha para ajustar su conducta individual; y centrar la tarea sobre los procesos por los cuales los entornos y las personas ejercen su influencia mutua.

Y lo interesante es que los principios y teorías expuestos por Rudolf Moos, sin por ellos desechar las de otros reconocidos autores, que en conjunto configuran las pautas y

rumbos de la aplicación de esta nueva terminología, que al menos en nuestro país, está recién en experimentación. Si de alguna o algunas instituciones privadas que estén adelantadas en ese sentido parece haber algún indicio, la norma general es que en el Ecuador la educación pública aún no arranca. Tibios intentos de aplicación de estas teorías educativas y nada más. Todo parece indicar que las gestiones actuales conducen, o pretenden conducir, a que la educación ecuatoriana se integre al contexto educativo mundial. Naturalmente salvando las distancias y las circunstancias especiales de nuestra política, de nuestra misma gente, Y, por último tratando de deshacernos de esa cadena de prejuicios educativos que aún impiden un arranque verdadero. La misma preparación del magisterio nacional, hay que reconocerlo, está aún lejos de aceptar y comprender nuevos preceptos educativos. Allí están los elementos listos para tomarlos y ejecutar innovaciones. Quizá falte políticas de Estado e incluso políticas personales de cada quien, de cara al cambio. Lo que sí es indudable es que los profesores aun tenemos mucho que aprender y mucho que poner en práctica. Con especial dedicación al conocimiento de las nuevas teorías en torno al entorno del aprendizaje, que es pues tan cambiante y dinámico como la misma realidad que nos rodea.

De ahí que los estudios de evaluación curricular no deban ignorar el entorno de aprendizaje. Que según Moos desarrolla un modelo de papel del entorno de aprendizaje en la evaluación curricular cuya representación gráfica sería:

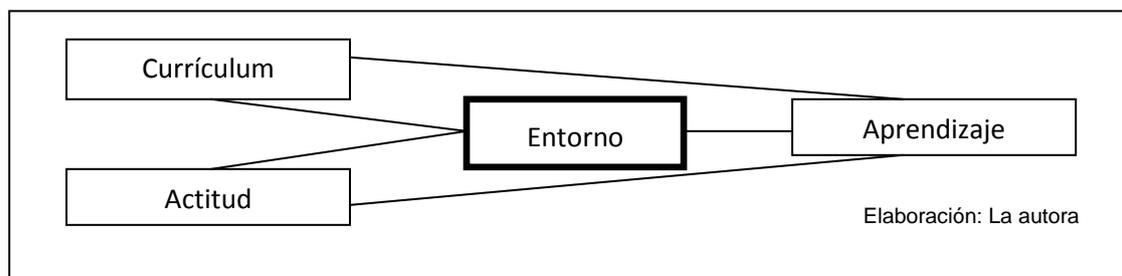


Gráfico 2: Moos.- Modelo del entorno del aprendizaje

Siendo currículum el conjunto de método de enseñanza, materiales de instrucción, etc. Y aptitud el conjunto de diferencias individuales tanto cognitivas como actitudinales. Por entorno se entenderían prioritariamente, los procesos sicosociales del aula.

Lo interesante del modelo es que concede un doble papel al entorno: como lo que denominaríamos variable dependiente y como variable independiente. Como variables dependientes las dimensiones del entorno proveerían criterios de eficacia curricular muy distinta a la habitual: no considerar sólo los objetivos, sino también la naturaleza del entorno de aprendizaje que se considera deseable. Se conectaría así con

reformulaciones muy interesantes de las finalidades del currículum. Pero también como variables independientes, implica considerar a los factores del entorno uno de los mayores determinantes de los resultados de aprendizaje. Finalmente, tampoco tendríamos por qué cifrar estos resultados exclusivamente en el ámbito cognitivo.

3.2.4. Características del clima de aula según el criterio de Moos

El estudio de las interacciones hombre-ambiente ha llegado prácticamente a todos los ámbitos en los que transcurre la vida cotidiana. Los escenarios educativos no han sido la excepción. El entorno escolar, más específicamente el aula, presenta características particulares. Los alumnos permanecen durante largos períodos de tiempo en un mismo espacio físico, manteniendo una rutina poco comparable con cualquier otro lugar en nuestra sociedad.

El clima escolar implica la percepción de la característica del ambiente que emerge de un estado fluido de la compleja transacción de varios factores ambientales tales como variables físicas, materiales, organizacionales, operacionales y sociales. Tanto el clima de un aula y de una escuela refleja la influencia de la cultura de la escuela, con sus propios valores y sistemas de creencias, normas, ideologías, rituales y tradiciones. (Adelman y Taylor, 2005)

Las interacciones interpersonales, entre el docente y los alumnos se desarrollan en este espacio que no permanece ni ajeno ni indiferente en la trama de relaciones personales. 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 y Sierra, 1982)

“Una de las motivaciones más fuertes de la investigación de clima escolar es la de poner de relieve las percepciones de los alumnos de determinados aspectos del ambiente donde reciben la enseñanza y variables tales como el rendimiento académico, satisfacción, cohesión grupal, organización de la clase, etc.” (Cassulo, Álvarez y Pasman, 1998, p.187)

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

Estos tres tipos de variables se constituyeron más tarde en cuatro dimensiones: dimensión relacional o relaciones, dimensión de desarrollo personal o autorrealización, dimensión de estabilidad o del sistema de mantenimiento y dimensión del sistema de cambio

Dimensión relacional o relaciones

Evalúa el grado de implicación de los estudiantes en el ambiente, el alcance de su apoyo y ayuda hacia el otro y el grado de libertad de expresión. Es decir determina en qué medida los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Sus escalas son Implicación, Afiliación y Ayuda

Dimensión de desarrollo personal o autorrealización

Es la segunda dimensión de esta escala a través de ella se valora la importancia que se concede en la clase a la realización de las tareas y a los temas de las materias. Sus escalas son: Tarea y Competitividad

Dimensión de estabilidad o del sistema de mantenimiento

Evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos, funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. Integran esta dimensión las subescalas: Organización, Claridad y Control

3.2.4.1. 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. (Cassullo, Alvarez. & Pasman, Adaptación de las escalas de clima, social escolar y familiar.1998). Sus características implican que el clima de la clase esté perfectamente definido, conocido por todos, delimitados los deberes, los derechos y las escalas de autoridad, no en sentido vertical pero sí totalmente claras. Es la única manera

de adelantar en la toma por parte del alumno del contenido que se discute y se explica clase. El papel del maestro es totalmente definitorio, pues de su habilidad para exponer puntos de interés depende el grado de apreciación de los conocimientos por parte de los niños o jóvenes. El resultado deseado de esta implementación en el clima social se resume en poder asegurar que “los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase”

3.2.4.2. Afiliación (AF)

Nivel de amistad entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas; sus interrelaciones, cómo se conocen y disfrutan trabajando juntos. Esta es la parte medular del proceso, porque en la “sociedad” del aula se repiten fenómenos de agrupación similares a los de la “sociedad externa” (Cassullo, *et al*, 1998). El papel del maestro cobra mayor importancia, es el ojo avizor, la “autoridad” supervisora que busca y propone mecanismos para que el nivel de afiliación, grupal pero totalmente asociativo, confluya a un índice aceptable de implicación general. “En esta clase, los alumnos llegan a conocerse realmente bien unos con otros”.

3.2.4.3. Ayuda (AY)

Grado de ayuda, preocupación y amistad del tutor o maestro hacia los alumnos (comunicación abierta con los alumnos, confianza en ellos e interés por sus ideas). Es el corolario de las dos iniciativas mencionadas (Cassullo, *et al*, 1998). Aunque suene repetitivo, pues se recalca con insistencia en infinidad de tratados educativos, congresillo y demás asociaciones pedagógicas, el maestro debe convertirse efectivamente en el receptor de inquietudes y el receptor de posibles soluciones. Sin imposiciones ni dogmas, pero proveyendo a sus alumnos de las suficientes y razonadas opciones de convivencia productiva. “El profesor muestra interés personal por los alumnos”.

3.2.4.4. Tareas (TA)

Importancia que se le da a terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesor en el temario de las materias. Los maestros deben regirse por una programación estructurada de sus actividades. Un plan de clase que debe ser respetado en lo posible (Cassullo, *et al*, 1998). Es decir, una estrategia para nada inflexible pero que

debe seguirse de manera ordenada y coordinada, que sienta las bases seguras de los procesos de evaluación. Es una escala que mide la rutina diaria del maestro y su avance programado. Un procedimiento que generará en el corto plazo una ventaja y un beneficio pedagógico para el maestro porque se le facilitan obviamente los procesos de evaluación, que a su vez, ejerce sobre sus alumnos. “Casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día”.

3.2.4.5. Competitividad (CO)

Grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas. Es la tácita reglamentación de productividad interna de la clase. Una cadena de estímulos y reconocimientos con la intención de generar dentro de la clase una actitud de sana competencia (Cassullo, *et al*, 1998). Una réplica de lo que sucedería en la “sociedad real”. Se entiende, que dentro de la clase también se debe generar y proponer una serie de obstáculos y dificultades, sin presiones asfixiantes, en torno al contenido de las materias, para provocar y despertar actividades de investigación, individuales o grupales, así como también actividades de discusión entre todos los participantes. “Aquí, los alumnos no se sienten presionados para competir entre ellos.”

3.2.4.6. Organización (OR)

Importancia que se le da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares (Cassullo, *et a*, 1998). Esta escala de medición, actualizada por Moos y otros tratadistas, reivindica los que dije en un inicio, en el sentido de que la educación no ha cambiado, sus postulados y principios. Lo que ha cambiado es la manera de interpretarlas e implementarlas. La organización interna dentro del aula continúa con la misma importancia que siempre tuvo. El maestro debe reforzar todos los esfuerzos por conseguir un adecuado hábito en presentación y contenidos de las tareas. La innovación, que no es tal ciertamente porque siempre ha existido, radica en que las actividades de organización se trasladen y se instituyan sólidamente también el aula “Esta clase está muy bien organizada”.

3.2.4.7. Claridad (CL)

Importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento (Cassullo, *et al*, 1998). Es un viejo concepto, que dio validez, en su tiempo, a determinadas “teorías” educativas del pasado: “guerra avisada no mata”. Actualmente se le despoja de esa connotación amenazadora y punitiva pero no por eso ha perdido su validez. En una especie de preparación para su desempeño social futuro en la “sociedad externa”, dentro del aula debe estar totalmente claro, y mejor si expuesto en un sitio visible, el catálogo de normas a respetarse y cumplirse. Es parte fundamental en la formación de los futuros ciudadanos. Y es importante también el grado en que el profesor es coherente con esa normativa e incumplimientos. “Hay un conjunto de normas claras que los alumnos tienen que cumplir”.

3.2.4.8. Control (CN)

Grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y penalización de aquellos que no las practican. Las reglas están diseñadas y existen para ser respetadas. Por tanto, las sanciones para los que incurren en faltas contra lo establecido deben ser ejecutadas (Cassullo, *et al*, 1998). Además, las medidas de control interno en el aula constituyen la manera más directa de enseñar a los alumnos normas de procedimiento que les servirán para su futuro personal así se convierten en experiencias prácticas para los docentes. Un punto importante es que se debe tener en cuenta la complejidad de las normas y la dificultad para seguirlas. “En esta clase, hay pocas normas que cumplir”.

3.2.4.9. Innovación (IN)

Grado en que los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor (Cassullo, *et al*, 1998). Parte del concepto de un maestro que trae al entorno nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno. Es una medida de cómo se implementa las actividades tanto conjuntas, con la guía del profesor, como personales o en grupos de alumnos. Fomentando de esta manera el apareamiento de líderes. Aquí siempre se está introduciendo nuevas ideas”.

3.2.4.10. Cooperación (CP)

Evalúa el grado de integración, interacción y participación activa en el aula para lograr un objetivo común de aprendizaje (Cassullo, *et al*, 1998). La cooperación consiste en el trabajo en común llevado a cabo por parte de un grupo de personas o entidades mayores hacia un objetivo compartido, generalmente usando métodos también comunes, en lugar de trabajar de forma separada en competición. Es una estrategia en donde los líderes aparecen como actores inmediatos.

3.3 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, TIPOS Y CLIMA DE AULA.

El Clima Social del Aula está determinado por el conjunto de características de la misma, tal como son percibidas por profesores y alumnos. Moos (1979) considera que el clima del aula tiene personalidad propia, con unas características idiosincráticas que lo singularizan y diferencian de los demás. Así, hay climas más o menos tolerantes, participativos, que ejercen mayor o menor presión sobre sus miembros, etc.

Moos agrupa los climas del aula en seis tipos diferentes que se muestran a continuación y se describen después, dependiendo de cómo las características de las mismas se manifiestan y estructuran:

- a. Aulas orientadas a la innovación
- b. Aulas orientadas a la relación
- c. Aulas orientadas a la relación estructurada
- d. Aulas orientadas al rendimiento académico con apoyo del profesor
- e. Aulas orientadas a la colaboración solidaria
- f. Aulas orientadas a la competición individual desmesurada y al control.

Aquellos climas de aula, que permiten la participación de sus miembros en la organización de la vida colectiva, son especialmente indicados para educar en la convivencia. Por el contrario, los modelos tradicionales de educación, en los que el profesor es considerado el depositario del conocimiento y su labor consiste en transmitirlo a los alumnos, son poco adecuados para crear un clima de participación en el aula. En estas situaciones, el papel de los alumnos suele ser el de meros receptores pasivos de la

información, la cual se pretende que sea asimilada por los mismos. Son modelos de aprendizaje en los que se da una importancia fundamental al orden y a la disciplina, entendida esta como control del comportamiento de los alumnos, y a la que se eleva a la categoría de valor fundamental de la educación. En estos modelos, la comunicación que se establece es de tipo unidireccional y los niveles de interacción entre los alumnos son muy bajos. Para que se dé un clima de participación y comunicación en el aula, es necesario mantener altos niveles de comunicación bidireccional y de interacción entre profesores y alumnos, y entre los propios alumnos. Son precisamente los valores que sirven de referencia a esta comunicación e interacción los que nos indican el nivel de convivencia alcanzado y la calidad de la misma.

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

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

Pero una vez establecida la importancia del diálogo, en el contexto de la participación democrática de los alumnos, para facilitar la convivencia en el aula es necesario concretar los temas objeto de debate y discusión. Kohlberg, en su modelo educativo de Comunidad Justa planteaba debates sobre dilemas morales hipotéticos, lo cual está comprobado experimentalmente que contribuye al desarrollo moral de los alumnos (Kohlberg 1985). Sin embargo, esta metodología encontró graves dificultades para ser adoptada por los profesores fuera de la fase experimental. Y esto era así, tal como señala el propio Kohlberg, porque no solucionaba ninguno de los problemas que se planteaban a los profesores en su tarea docente. Por ello, pienso que es fundamental partir de situaciones reales que afectan diariamente a la convivencia de alumnos y profesores en el aula. Estas situaciones podrían ser aquellos conflictos que surgen de modo regular en el aula: incomprensión, falta de respeto, agresiones, discriminaciones, deterioro de bienes materiales, etc. Las situaciones conflictivas que van surgiendo en el aula como fruto de la convivencia diaria, si se aprovechan adecuadamente, constituyen un elemento pedagógico muy valioso para generar cambios positivos en las convicciones morales de los alumnos.

3.3.1. Aulas orientadas a la relación estructurada.

Las cuestiones que plantea la convivencia diaria en el grupo-clase son un marco especialmente apropiado para que los alumnos aprendan un modelo de participación democrática. Para ello, una estrategia básica, que considero especialmente apropiada, es la de potenciar el grado de autonomía y responsabilidad de los alumnos en la organización de la vida del aula y en la resolución de los conflictos que surgir en esa convivencia. Se trata de crear las condiciones para que los alumnos expresen sus ideas, propuestas, sugerencias, quejas, conflictos, etc., a través de la participación en asambleas de aula. Esta constituye un foro, en el que profesores y alumnos analizan y debaten todo tipo de temas relacionados con la convivencia y el trabajo escolar. Su estructura y funcionamiento son especialmente apropiados para que los alumnos aprendan un modelo de participación democrática. En un ambiente de relación estructurada se pueden expresar libremente las ideas y opiniones, y las decisiones se tienen que tomar de modo democrático, lo cual supone que, cuando no existe consenso sobre un tema, es necesario realizar una votación sobre las opciones existentes. Participar en este medio implica ser capaz de dialogar y debatir de un modo ordenado, comunicando nuestras opiniones y sentimientos al resto de la clase y respetando las opiniones que sean contrarias a las nuestras. La capacidad para argumentar de cada

alumno es la única "arma" de que dispone para que los demás acepten sus ideas y propuestas.

Esta estructuración es válida en todas las etapas educativas, aunque, como es lógico, el formato y los objetivos de las mismas cambiarán sustancialmente de unas etapas educativas a otras. De cualquier manera siempre se mantienen unos aspectos comunes a todas las edades, basados en el diálogo y la toma de decisiones colectivas. Es conveniente perfilar y construir una base de procedimientos factibles y muy variados: elección de delegado, subdelegado, encargados de material, listas, elaboración de las normas del aula, análisis y discusión de los conflictos surgidos, realización de tareas escolares, relaciones alumnos-profesores, etc.

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

3.3.2. Aulas orientadas a una competitividad desmesurada.

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

3.3.3. Aulas orientadas a la organización y estabilidad.

En cuanto al tema de organización, para fomentar esta iniciativa es necesario organizar algunos aspectos como la dedicación de un espacio y un tiempo para la realización de actividades de debate, discusión y controversia. Lo más apropiado es efectuarlas en la hora de tutoría, el espacio pedagógico que actualmente consta en la estructura horario de las instituciones educativas nacionales y que muchas veces no son utilizadas de manera correcta, lo que facilita utilizar este espacio con los fines de esta iniciativa. Se podría entonces hasta establecer una frecuencia semanal o quincenal.

En caso de no existir la hora de tutoría, es necesario habilitar un período de tiempo para la misma o integrarla dentro del área de lenguaje, como asignatura más

apropiada a este esquema. Hay que tener en cuenta que dedicar una sesión semanal del área de lenguaje a la realización de asambleas de aula, en ningún caso se puede considerar que vaya en detrimento de los contenidos de dicha área, sino que, muy al contrario, supone un entrenamiento y un refuerzo de la capacidad de expresión oral, tan necesaria para la formación integral de la persona y, a su vez, tan arrinconada tradicionalmente en nuestro sistema educativo en favor de la expresión escrita.

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

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

En cuanto a estabilidad, que obviamente implica control, el aprendizaje de normas se ha planteado tradicionalmente desde el punto de vista del "control" del comportamiento de los alumnos, de forma que no se produzcan conductas disruptivas o antisociales en el aula. Actualmente son muchos los autores que abordan el tema desde el punto de vista del respeto a la dignidad del individuo y hablan de la interiorización de un conjunto de normas establecidas de modo consensuado con los sujetos (Tanner 1981, Casamayor 1989, Gotzens 1986, Curwin y Medler 1987).

El estudio de las normas se puede abordar desde enfoques muy variados, debido al campo de significado tan amplio que abarca. Interesa abordarlas desde la perspectiva de la psicología social, como elemento regulador de la conducta de los individuos en la sociedad, para ir aproximándonos al concepto de norma, en su relación con las actitudes, en el contexto escolar. En general, las normas son reglas o pautas de conducta que

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

3.3.4. Aulas orientadas a la innovación.

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

3.3.5. Aulas orientadas a la cooperación

El aprendizaje cooperativo no es una experiencia innovadora reciente, sino una perspectiva metodológica con una larga trayectoria en el mundo educativo. Visto bajo el prisma de la dinámica de grupo, como variante del mismo es un buen reactivo frente al medio ambiente académico de la clase, encerrado entre reglas autoritarias y dogmáticas de una enseñanza tradicional que progresivamente va llevando a cotas elevadas de fracaso escolar, apatía o desmotivación.

Inicialmente se puede definir el aprendizaje cooperativo como un método y un conjunto de técnicas de conducción del aula en la cual los estudiantes trabajan en unas condiciones determinadas en grupos pequeños desarrollando una actividad de aprendizaje y recibiendo evaluación de los resultados conseguidos. Pero para que exista aprendizaje o trabajo cooperativo no basta trabajar en grupos pequeños. Es necesario que exista una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, una interacción directa "cara a cara", la enseñanza de competencias sociales en la interacción grupal, un seguimiento constante de la actividad desarrollada y una evaluación individual y grupal (Johnson, Johnson and Holubec, 1994).

El aprendizaje cooperativo constituye ciertamente un enfoque y una metodología que suponen todo un desafío a la creatividad y a la innovación en el sistema educativo.

Mejora las relaciones interpersonales del grupo, al rebajar el convencionalismo (la forma de vivir y estar en la clase), la sumisión autoritaria e incondicional a la autoridad (libro, profesorado); la disciplina y el rechazo de lo distinto se ha cambiado, en lugar de despreciar lo racional (intracepción), la autorreflexión e introspección con la libertad de expresión imaginativa y afectiva se ha potenciado; se ha valorado la diferencia de los miembros del grupo frente al estereotipo y los clichés rápidos, ha surgido la solidaridad social frente al cinismo y la destructividad de que hablan los perfiles de la personalidad dogmática- autoritaria. La disminución-reducción en la intensidad del dogmatismo, hace presumir mejores relaciones de percepción y comunicación con el medio social, entre iguales y con las figuras de autoridad. A nivel académico mejoran las disposiciones personales del estudiante, al reforzar su madurez y seguridad, eliminando algunas posibles fuentes de tensión.

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

¿Poseen los docentes que laboran en Educación Básica, las habilidades necesarias para gestionar adecuadamente el clima de relaciones interpersonales en el aula y contribuir con el desarrollo integral de sus estudiantes? ¿Es posible establecer una serie de lineamientos que permitan diseñar programas para la capacitación de los docentes en las habilidades requeridas para la gestión adecuada del clima del aula de clases?

Estas interrogantes llevan a reflexionar acerca de la necesidad, que pudieran tener los docentes, de recibir capacitación para desarrollar habilidades personales y profesionales que les permitan convertirse en un individuo crítico y reflexivo acerca de su praxis pedagógica; así como también, para desarrollar habilidades para introducir y evaluar, de manera continua, los cambios que fueren necesarios, especialmente en lo relativo a la gestión del clima social y emocional, cuya adecuación es imprescindible para la convivencia armónica y para el aprendizaje eficaz, todo lo cual redundaría en la formación integral de los estudiantes, principio este, plasmado en los documentos oficiales que recogen las reformas legales del sistema educativo nacional.

Es necesario señalar, que en la formación profesional de los docentes, no se contempla el desarrollo de competencias sociales y emocionales (dimensión personal), tampoco se

plantea, el estudio del clima social y emocional, ni los procesos de convivencia en el aula y sus implicaciones en el aprendizaje. Esto hace pensar en que es necesario que el docente sea capacitado en estos temas. También, es oportuno sugerir, el fortalecimiento de la dimensión del docente como investigador, mediante el fortalecimiento de sus habilidades para elaborar y desarrollar proyectos de investigación-acción bajo los postulados de la Pedagogía Crítica.

3.3.5.2. Prácticas didáctico-pedagógicas que mejoran la convivencia y el clima de aula.

Existen determinadas reglas de comportamiento y de acción interpersonal que aluden a mensajes, normas y pautas de interpretación y actuación que cada miembro del grupo debe generar y mantener para conformar un esquema de apoyo a la implementación de adecuados climas sociales en el aula. La percepción que tienen los actores educativos acerca de los comportamientos y actitudes, expresados en formas de pensar y de actuar que interfieren las relaciones armoniosas en el aula.

Los estudiantes también tienen comportamientos y actitudes que dificultan las relaciones interpersonales en el aula. También responden al trato social de sus docentes con actitudes y comportamientos que no favorecen las relaciones interpersonales en el aula. Se determinan, entre otros, comportamientos agresivos, violentos, autoritarios, apatía, desinterés, falta de asertividad, falta de empatía, frialdad, distancia, que evidentemente afectan las relaciones interpersonales armoniosas. Y muchas veces tanto de parte del docente como de los alumnos

Se requieren actitudes de cambio desde ambas partes. Formas de pensar y de actuar que estimulen la cooperación y el compañerismo entre los estudiantes; actitudes conciliadoras y empáticas, amistosas, abiertas al diálogo y flexibles, entre otras, todo lo cual podrían favorecer las relaciones interpersonales armoniosas en el aula.

4. METODOLOGIA

Etimológicamente método viene de dos voces griegas: META: fin, a través de, hacia y HODOS: camino, es decir es el camino para llegar a algo. Es entonces la manera de alcanzar un objetivo. En cambio la metodología es un conjunto de procedimientos,

técnicas e instrumentos que se emplean para la búsqueda o transmisión del conocimiento.

Los métodos, procedimientos, formas y materiales o instrumentos son herramientas metodológicas para llegar al conocimiento científico y a su transmisión.

La metodología está inscrita en el método, dando lugar a una interrelación dialéctica: Teoría y Práctica, la teoría (método) se materializa a través de la metodología (práctica).

La Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL, ha emprendido esta investigación, con el tema genérico: “Tipos de aula y ambiente social en el que se desarrolla el proceso educativo de los estudiantes del 4to, 7mo y 10mo año de educación básica de los centros educativos del Ecuador”, con la intención de apoyar un proceso autónomo de aprendizaje, de identificación de problemas y planteamiento de alternativas de solución. Culminada la fase teórica conceptual, es el momento de seleccionar los mecanismos metodológicos necesarios para el análisis y discusión de resultados.

4.1. Participantes de la investigación

Institución:	Escuela y Colegio Particular Borja-Monserrat
Ubicación Geográfica:	Conocoto – Ecuador Urb. Monserrat, Calle OE-9C Juan Hernando Dávila No. 10-766, Km. 5 ½ y Emilio Estrada.
Tipo de Centro Educativo:	Educación Básica y Bachillerato
Área a la que pertenece:	Quito-Los Chillos
Años de Educación Básica investigados y número de estudiantes por aula:	
Cuarto de Básica	35 estudiantes
Séptimo de Básica	20 estudiantes
Décimo de Básica	26 estudiantes
Datos de los profesores:	
Cuarto de Básica	Género Femenino Edad: 39 Años Años de Experiencia: 13 Años Nivel de Estudios: Licenciada
Séptimo de Básica	Género Masculino Edad: 34 Años

Décimo de Básica

Años de Experiencia: 6 Años
 Nivel de Estudios: Licenciado
 Género Masculino
 Edad: 24 Años
 Años de Experiencia: 4 Años
 Nivel de Estudios: Licenciado

La siguiente es la relación verdadera del universo constituido, resultante al momento de la aplicación de los procedimientos, con el número real de alumnos que estuvieron presentes ese momento:

Nivel	Alumnos	Docentes
Cuarto Año de Educación Básica	32	1
Séptimo Año de Educación Básica	17	1
Décimo Año de Educación Básica	23	1

4.2. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación

4.2.1. Métodos

Los métodos de investigación a aplicar son:

El método analítico-sintético que facilitará la desestructuración del objeto de estudio en todas sus partes y la explicación de las relaciones entre elementos y el todo, así como también la reconstrucción de las partes para alcanzar una visión de unidad, asociando juicios de valor, abstracciones, conceptos que ayudarán a la comprensión y conocimiento de la realidad.

Los procedimientos metodológicos inductivo y deductivo permitirán configurar el conocimiento y a generalizar de forma lógica los datos empíricos a alcanzarse en el proceso de investigación.

El método estadístico, que permitirá organizar la información alcanzada, con la aplicación de los instrumentos de investigación, facilitando los procesos de validez y confiabilidad de los resultados.

4.2.2. Técnicas

Toda investigación no surtirá resultado efectivo si no está apoyada en técnicas adecuadas para la recolección de la información. Ninguna de las técnicas recomendadas por los investigadores y estudiosos del tema puede ser considerada inapropiadas. Es decir, se apoya esta investigación en todas las técnicas existentes, en la parte de cada una que sea apropiada para cada segmento de la investigación en curso. Opciones como la, importante para conocer, analizar y seleccionar aportes teóricos, conceptuales y metodológicos sobre clima y tipos de aula; mapas conceptuales y organizadores gráficos, para facilitar los procesos de comprensión y síntesis de los apoyos teórico-conceptuales no pueden ser desechados. Sin embargo, la importancia primordial radica en la técnica encuesta. Que es una de las más utilizadas y que se apoya en un cuestionario previamente elaborado con preguntas concretas para obtener respuestas precisas que permiten una rápida tabulación, interpretación y análisis de la información recopilada. Se utiliza para la recolección de la información de campo y constituye una fuente de información veraz siempre que los entrevistados pongan mucho de su parte para conseguir la atención y dedicación total del entrevistado.

4.2.3. Instrumentos

Para la presente investigación se utilizarán los siguientes instrumentos:

- Cuestionario de clima social escolar CES de Moos y Trickett, adaptación ecuatoriana para profesores (Ver Anexos)

4.3. Diseño de la investigación

4.3.1. Contexto

El objetivo planteado puede dividirse en dos etapas claramente diferenciadas. La identificación del tipo de aula y la evaluación del clima social en cada uno de los años de educación básica sometidos a investigación, de acuerdo al contenido del tema general: cuartos, séptimos y décimos años de educación básica. Incluye naturalmente la selección y diseño de una herramienta de consulta, que ha sido ya implementada por la UTPL. Con fines de normalización para lograr solidez en una consolidación total de las

investigaciones individuales de cada egresado y que la Universidad pueda contar con una confiable y jerarquizada información.

El diseño de investigación constituye “El plan o estrategia que se desarrolla para obtener información que se requiere en una investigación”. (Hernández. 2006).

A través de un diseño de investigación se puede conocer qué individuos serán estudiados, cuándo, dónde y bajo que circunstancia. Y así cumplir con las expectativas de proporcionar resultados que puedan ser considerados creíbles en respuesta a un banco de preguntas previamente creado y sólidamente configurado

4.3.2. Revisión bibliográfica

Las fuentes de consulta teórica se dirigen al tema específico

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

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

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

4.3.3. Aplicación de campo

Provisión de suficiente material para recoger las preferencias de los consultados. Organización necesaria para que esta documentación pueda ser transcrita a los formatos prediseñados para la jerarquización y obtención de resultados concretos y claros

Se cuenta con una herramienta estadística correctamente diseñada, un archivo en plataforma Excel con las adecuaciones técnicas apropiadas y ajustadas a las necesidades de esta investigación. El mismo que recoge la información proveniente de la fuente, de las consultas, entrevista, presentadas a cada participante. Este instrumento de investigación ha sido manejado con total responsabilidad y ética profesional, cumpliendo con la rigurosidad metodológica suficiente y necesaria como para que los datos obtenidos permitan realizar después una ajustada y precisa descripción del tipo de aulas en relación

al ambiente en el cual se desarrolla el proceso educativo; y poder, finalmente realizar el análisis correspondiente y emitir las consecuentes conclusiones y recomendaciones.

Trabajo de campo

El decurso de esta actividad mostró una serie de sorpresas que son anotadas en este apartado y consideradas después en el tema de Conclusiones y Recomendaciones, por la gravitante importancia que revisten. Siempre hubo la apertura de las autoridades, la Sra. Directora Lic. Patricia Vinueza, se mostró interesada en que se realice esta investigación, pues le ayudaría a saber los problemas que tiene la Institución para encontrar una solución y de esa manera mejorar la calidad de la Educación y a la vez evitar la deserción de muchos estudiantes del plantel. Este es un punto que permanecía, hasta ese momento, desconocido, como una de las mayores preocupaciones del plantel.

Una vez conocedora del proyecto, y a nombre del plantel, emitió la sugerencia de que se investigue no solo a los determinados años de Educación Básica, sino a todos los cursos. De igual manera que se extienda a todo el personal: autoridades, docentes, personal administrativo y de apoyo. Tras una previa coordinación, se designó al Sr. Inspector General, quien elaboró el calendario de entrevistas con todo el personal de la institución.

La aplicación de los cuestionarios a los estudiantes resultó un proceso con ciertas dificultades y que no provocó mayor interés por parte del alumnado. Hubo necesidad de realizar cada sesión durante dos días seguidos en cada paralelo para ocupar el primero en una detallada explicación pregunta por pregunta. Tal fue el nivel de recepción y hasta de apatía que se encontró en las aulas. La capacidad de entendimiento hacia las preguntas establecidas dejaba mucho que desear.

Basta lo siguiente para delinear la situación: “Les expliqué para qué se realizaba esta investigación; luego me preguntaron, si no respondían con la verdad alguien les iba a poner una mala nota o llamar la atención?. Les indique que no, luego me preguntaron si esta encuesta iba a servir para que haya algún cambio? les dije que “ese era el objetivo de la investigación”. Resulta clara la poca predisposición y hasta temores y prejuicios de todo tipo.

Las entrevistas con el personal docente reflejaron también serias inquietudes. Incluso por el número de entrevistados, apenas tres profesores y quizá por eso mismo se pudo pensar, de parte de ellos, de alguna dedicatoria o intención oculta tras las preguntas. La situación era evidente y totalmente preocupante. “Se sentían temerosos de contestar. Un profesor me preguntó si era para botarles (con esos términos), en otros sentí un desinterés, una apatía al tema en sí”. “Y de pronto algo inesperado. Uno de los maestros dijo que ya habían llenado estos formularios (CES), Me parece que algún compañero de la Universidad también realizó la investigación en el Plantel, ante ello el Inspector manifestó, que en verdad ya alguien lo hizo pero que ahora sí se le iba a dar la importancia y el seguimiento necesario a la Investigación.”

Al concluir con las entrevistas, las autoridades aseguraron esperar los resultados que arroje la investigación, al igual que las conclusiones y recomendaciones que se puedan emitir. Tal fue el “clima” al momento de indagar acerca del clima escolar. Una condición que debe ser tomada muy en cuenta al momento de analizar los resultados obtenidos. Pues siempre quedará la duda de su veracidad, si de antemano ya existieron tantos supuestos.

4.3.3. Proyección del estudio

El presente estudio tiene las siguientes características:

- No experimental: Ya que se realiza sin la manipulación deliberada de variables y en él sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos.
 - Transversal: Investigaciones que recopilan datos en un momento único.
 - Exploratorio: Se trata de una exploración inicial en un momento específico.
 - Descriptivo: Se podrán indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población, estudios puramente descriptivos.
- Hernández. R. (2006)

La investigación a realizar es de tipo exploratorio y descriptivo, ya que facilitará 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 sea posible conocer el problema en estudio tal cual se presenta en la realidad.

5.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

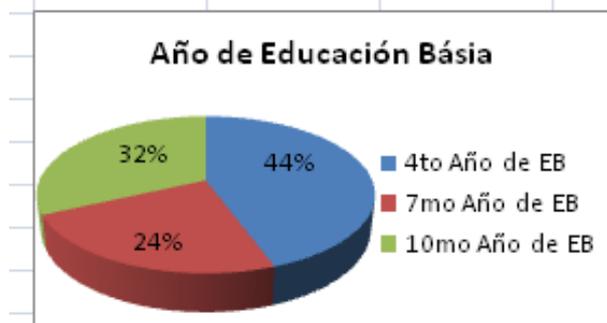
La información general en cuanto a datos informativos es la siguiente:

Universo consultado (Alumnos)

AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA		
Opción	Frecuencia	%
4to Año de EB	32	44.44
7mo Año de EB	17	23.61
10mo Año de EB	23	31.94
TOTAL	72	100.00

Fuente: Investigación

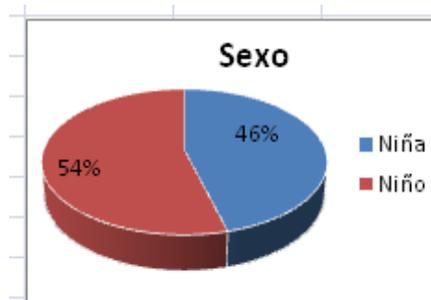
Elaboración: Lilián Erazo



72 estudiantes en general, según el detalle aquí señalado

Distribución por sexo

Opción	Frecuencia	%
Niña	33	45.83
Niño	39	54.17
TOTAL	72	100.00



Distribución por edad

Opción	Frecuencia	%
7 - 8 años	32	45.07
9 - 10 años	3	4.23
11 - 12 años	13	18.31
13 - 14 años	21	29.58
15 - 16 años	2	2.82
TOTAL	71	100

Fuente: Investigación

Elaboración: Lilián Erazo

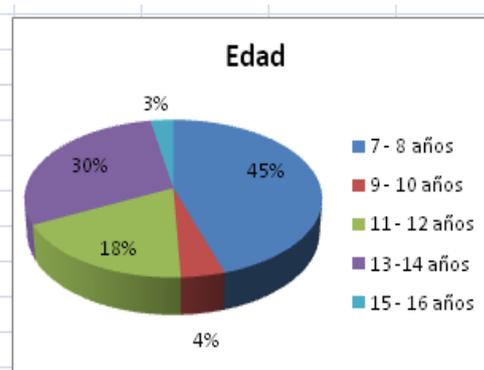


Gráfico 3: Información general del universo consultado

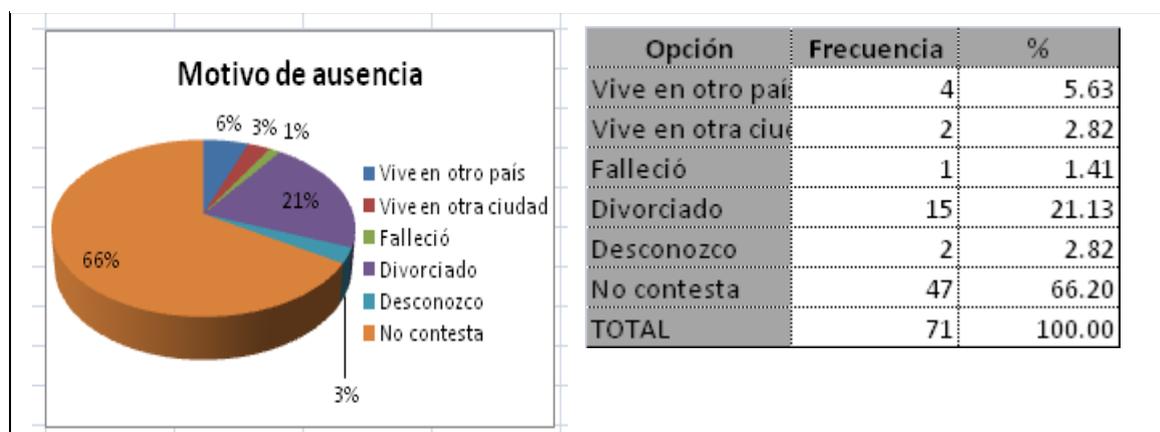
Fuente: Investigación

Elaboración: Lilián Erazo

Estas muestras estadísticas no requieren detenimiento alguno por ser netamente informativas.

Situación familiar

Gráfico 4: Situación familiar, relación padres-hijos



Fuente: Investigación

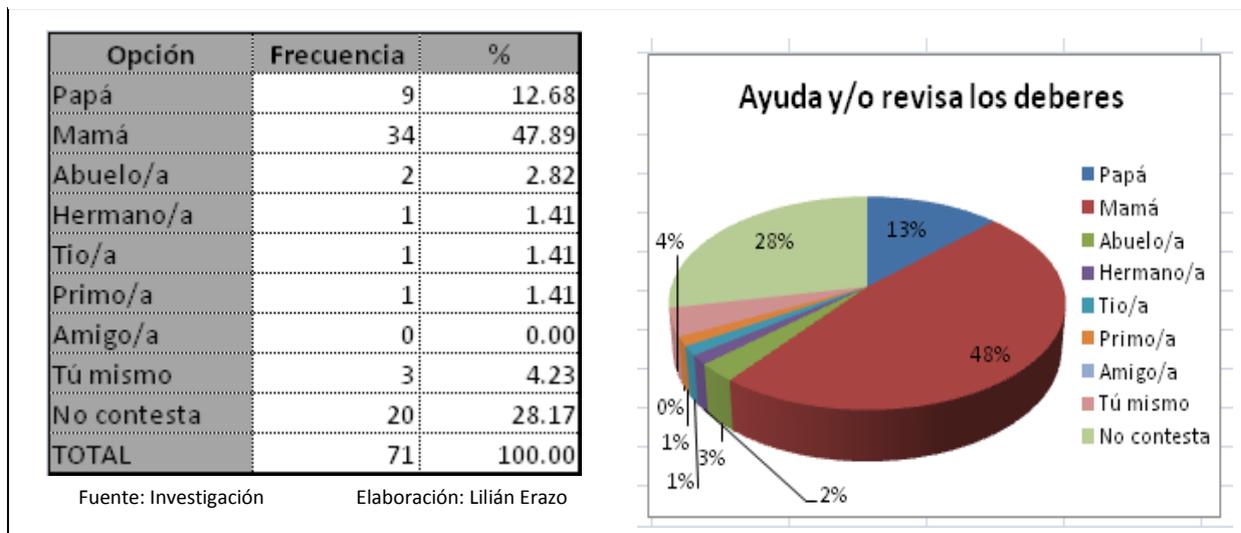
Elaboración: Lilián Erazo

Esta opción, de la situación familiar, merece consideración por cuanto se refiere a la configuración de la “sociedad chiquita”, la familia. Esta es una cuestión que interviene en el plano educativo de los niños de manera totalmente definitiva. Mucho se ha hablado de esta temática, muchos criterios y opiniones, mucha controversia pero finalmente todo el mundo está de acuerdo en su importancia formativa. Y en el plano del clima social escolar, parece que tuviera mayor inferencia, pero no es así. El niño lleva a su aula, a su mundo, con sus compañeros todo el peso de su hogar. Eso es innegable. No se puede, sin embargo, dejar de considerar opciones como aquella de que la situación estable de un hogar no puede mantenerse, pese a que sea prácticamente insostenible, para preservar la salud mental de los hijos. Tampoco dejar de tomar en cuenta la situación socio económica del momento que ha provocado el éxodo, a otros países, de miles de padres ecuatorianos con la consiguiente desorganización, para decir lo menos, de sus hogares. Sin embargo, los datos obtenidos en el Colegio muestran que una gran mayoría de niños y adolescentes simplemente no han contestado. Me queda una duda. Las opciones de respuestas recogen varias posibilidades pero no existe la opción de conocer cuántos estudiantes proviene de hogares estables. No existe esa opción. Tal vez esté faltando. No se puede saber si dentro de esa gran mayoría de “No Contesta” están aquellos que no encontraron dicha opción o si allí también están aquellos que simplemente prefirieron ocultar algún drama que quizá no comprenden o alguno otro que desean no sea conocido

En todo caso, para un universo de apenas 72 personas se deben considerar el alto número de hogares con padres divorciados. Un reflejo de una realidad actual no solo en nuestro país

Participación familiar en los estudios

Gráfico 5: Participación de los padres en las tareas escolares



Este es un punto también vital en la estructura del ambiente estudiantil. A primera vista parece también que no incidiría en lo que el clima escolar, pero definitivamente incide y de manera contundente. Es un hecho que la participación de los padres en las tareas de sus hijos es un elemento que promueve la confianza y afianza y refunda los lazos familiares. Tampoco en esta pregunta se pueden conocer las relaciones directas entre estos resultados y la ausencia o presencia de los padres en la vida familiar. Los resultados muestran la más clara tendencia, la más tradicional si se quiere: que las madres son por lo general las que siempre están al lado de sus hijos en las tareas escolares. En el caso del Colegio, sería interesante averiguar los motivos que movieron a 3 estudiantes a responder que ellos mismos hacen, solos, sus tareas. Así como también interesarse en conocer qué se esconde detrás de las respuestas de 20 estudiantes que prefirieron no contestar.

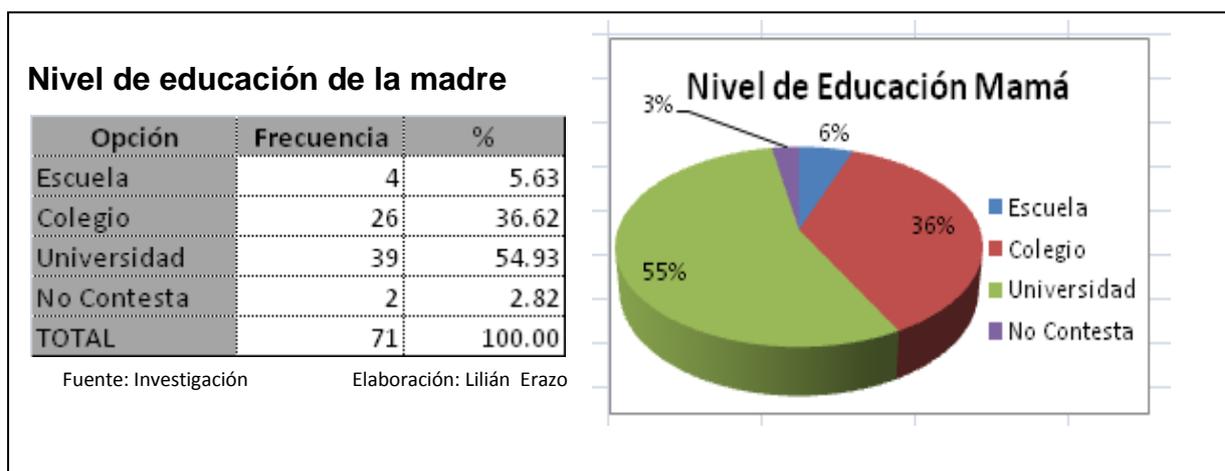


Gráfico 6: Nivel de educación de la madre

La percepción más clara que se infiere proviene de la idea, de ninguna manera un prejuicio, de que se trata de una “institución educativa particular”. Porque, según los datos obtenidos, más de la mitad de las madres tienen instrucción universitaria y casi la otra mitad son bachilleres. En otras palabras, todo parecería referirse precisamente a ese “concepto”, de que la mayoría de niños provienen de hogares educativamente “avanzados o estructurados”, por lo que sus padres o responsables, en algún caso sin duda, prefirieron una institución que les asegure la misma condición a sus hijos. (Persiste el porcentaje para la opción: No contesta)

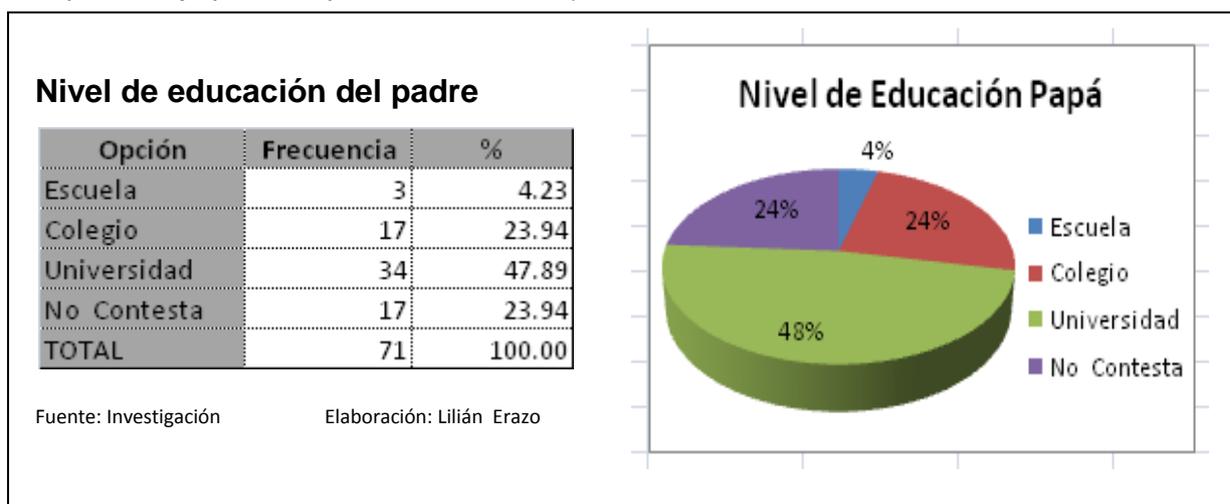


Gráfico 7: Nivel de educación del padre

Igual consideración para con los padres de los estudiantes. Pero, para ambos casos, cabe preguntarse entonces acerca de las respuestas en cuanto a su presencia o ausencia en la vida diaria de sus hijos. Y aún más importante, interesante sería conocer si el medio y alto nivel de instrucción de estos padres les ha hecho olvidar que no pueden “abandonar” a sus hijos en estos momentos. Porque esa es la percepción que se obtuvo en la pregunta acerca de la colaboración paternal en las tareas de los niños. ¿Cuestión de “tiempo”, de ocupaciones, del trabajo? Quién sabe.

Para los siguientes análisis se considera como parámetros las diez variables mencionadas en el marco teórico. A saber:

Implicación	IM	Organización	OR
Afiliación	AF	Claridad	CL
Ayuda	AY	Control	CN
Tareas	TA	Innovación	IN
Competitividad	CO	Cooperación	CP

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

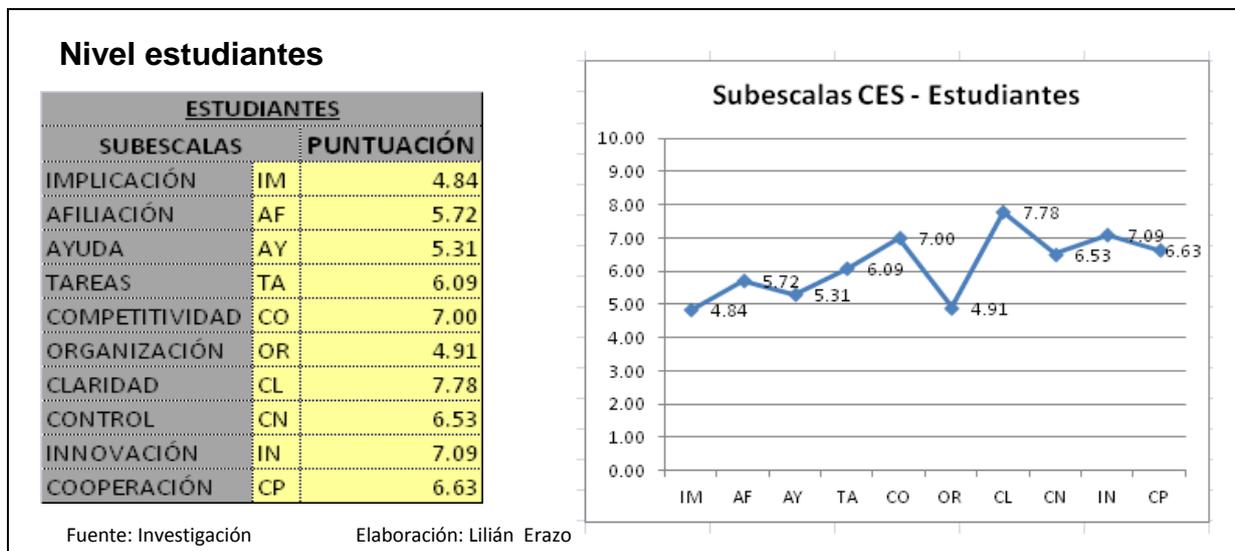


Gráfico 8: Alumnos - Clima Social Cuarto Año de Básica

Para el Cuarto Año de Educación Básica la percepción estudiantil muestra en general un equilibrio por encima de la media esperada. Donde la mayor expresión se refleja en el tema de la claridad, pero en un nivel que es apenas satisfactorio. Evidentemente significa que, desde el punto de vista de los estudiantes, el clima social es una realidad que la perciben como real y consideran que existe pero flota el nivel de conformidad con que esa existencia sea parte de su realidad diaria. El puntaje general es de apenas satisfactorio

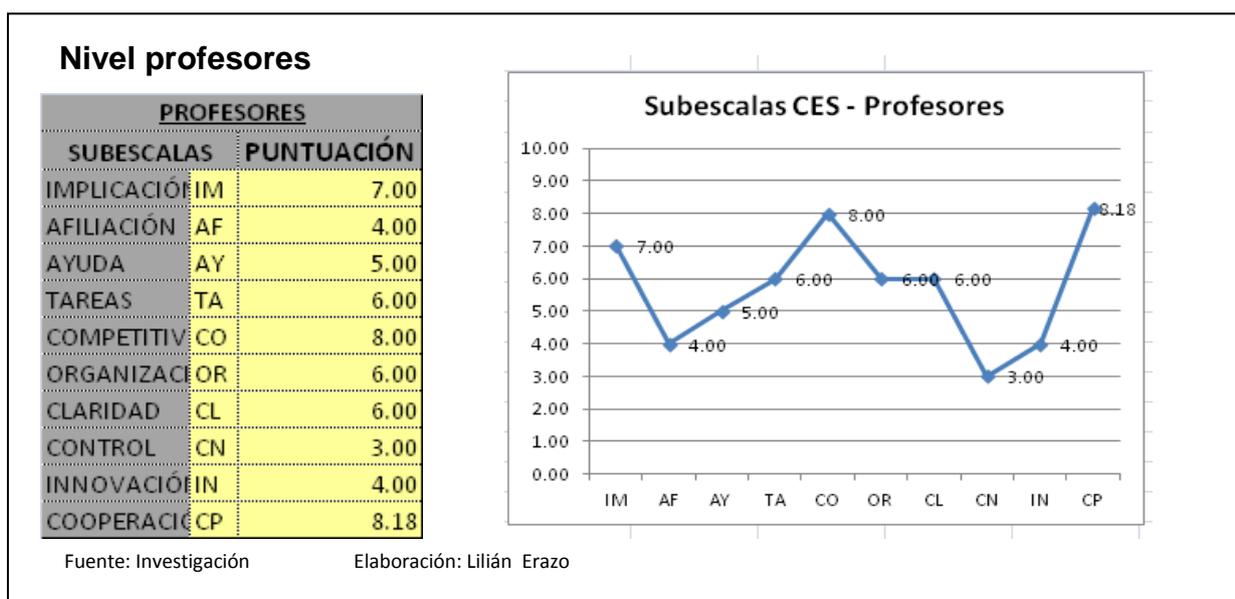


Gráfico 9: Profesores - Clima Social Cuarto Año de Básica

Se entrevistó solamente al maestro tutor de cada grado. Los datos muestran gran variación. La variedad de respuestas dificulta una explicación satisfactoria. Las de mayor repercusión tienen que ver con competitividad y cooperación, justamente dos ejes fundamentales. Otras variables muestran un nivel algo preocupante, aunque la visión general, como ya lo dije, es que en este cuarto año de básica sí se trabaja en procura de un clima escolar satisfactorio. Algo que, al parecer, aún no se cumple, según la visión de su maestro tutor. Cabe considerar en este punto lo que se mencionó acerca de los prejuicios y supuestos que los maestros pusieron al momento de su entrevista y que sin duda pueden reflejar respuestas un tanto “arregladas” a la situación.

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

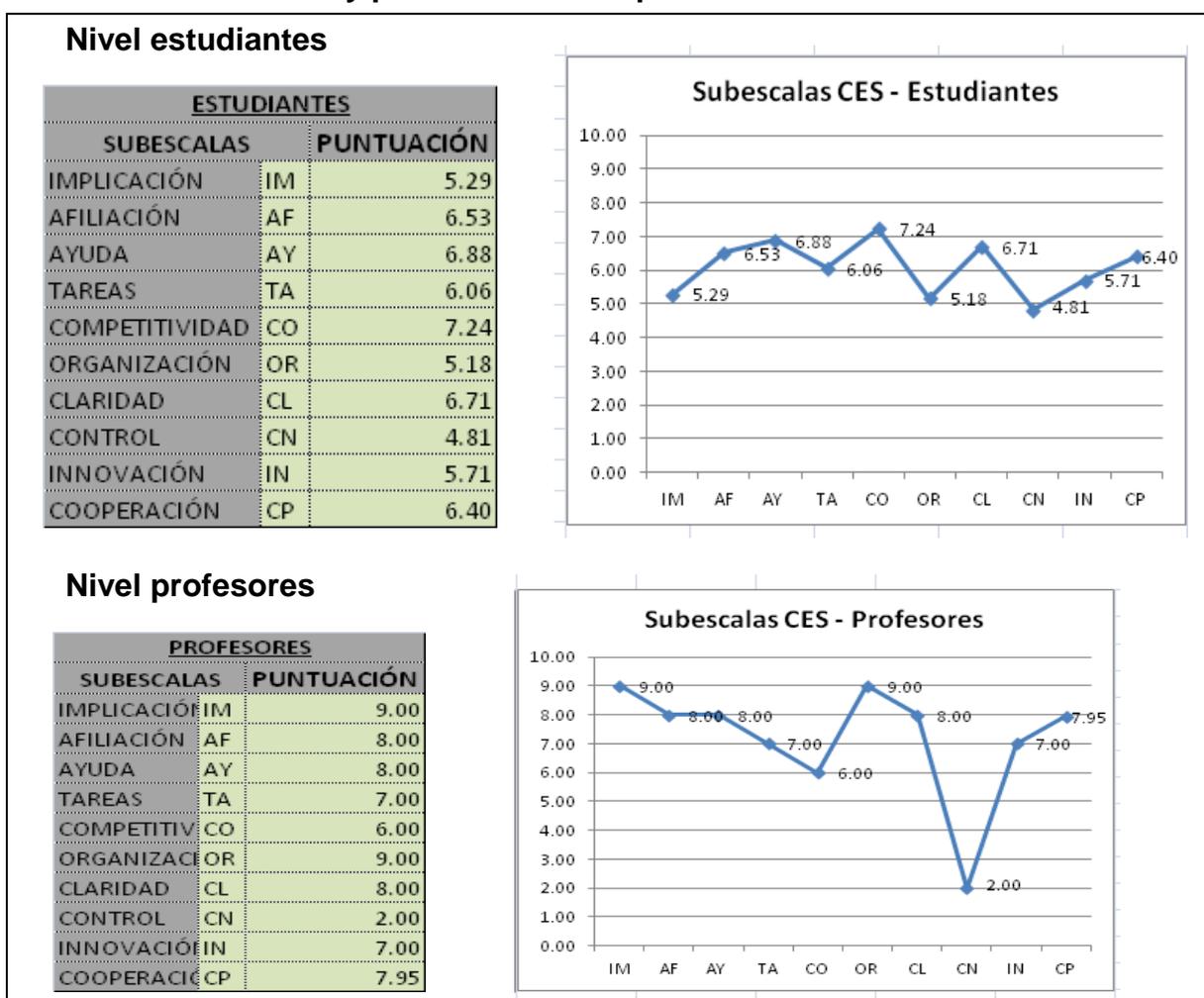


Gráfico 10: Estudiantes y Profesores - Clima Social Séptimo Año de Básica

Se repiten casi exactamente los mismos resultados, en el Séptimo de Básica, tanto desde la óptica de sus estudiantes como desde la de su tutor.

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

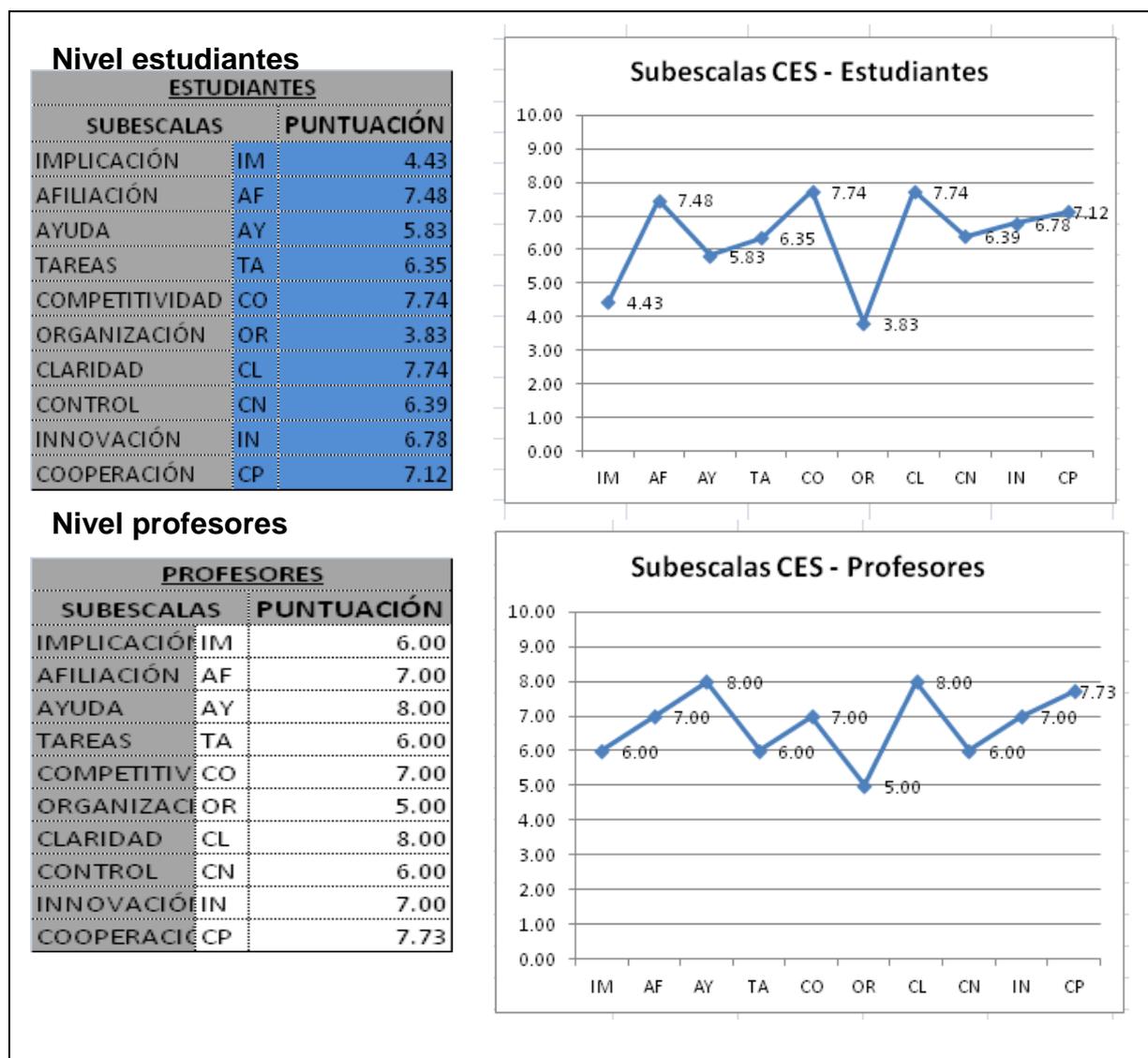


Gráfico 11: Estudiantes y Profesores - Clima Social Décimo Año de Básica

Fuente: Investigación Elaboración: Lilián Erazo

Se cumplen las expectativas esperadas a este nivel. Es en este punto donde se puede vislumbrar el estado de las cosas con mayor claridad, por varios motivos. Primero, porque se supone que ya los alumnos han dejado de ser niños y están en el momento en que a nosotros, cuando estuvimos en esos trances, insistían en empezar a llamarnos señoritas o señores. Esperándose por tanto algo más de sobriedad y razonamiento en las respuestas. También este nivel adquiere importancia, en el caso ecuatoriano, porque las nuevas reformas educativas ubican ahora el Décimo de Básica como parte de la “escuela”. Algo que ha trastocado, si se quiere decirlo así, la forma tradicional. Aunque hace ya tiempo que hubo otro “cambio” en ese sentido cuando el primer grado tradicional

por el que nosotros empezamos a estudiar pasó a llamarse Segundo de Básica. Realmente no se trata de dar mayor importancia a los nombres. No tendría por qué influir eso en resultado alguno. Al menos eso es lo que se espera. Y es más, en el caso del colegio, que ya mantiene esa estructura administrativa desde hacía ya un tiempo, al parecer, por los datos obtenidos, se demuestra que el clima escolar está configurado dentro de términos medios, que no llegan a ser satisfactorios.

5.2. Análisis descriptivo en relación a tipos de aula

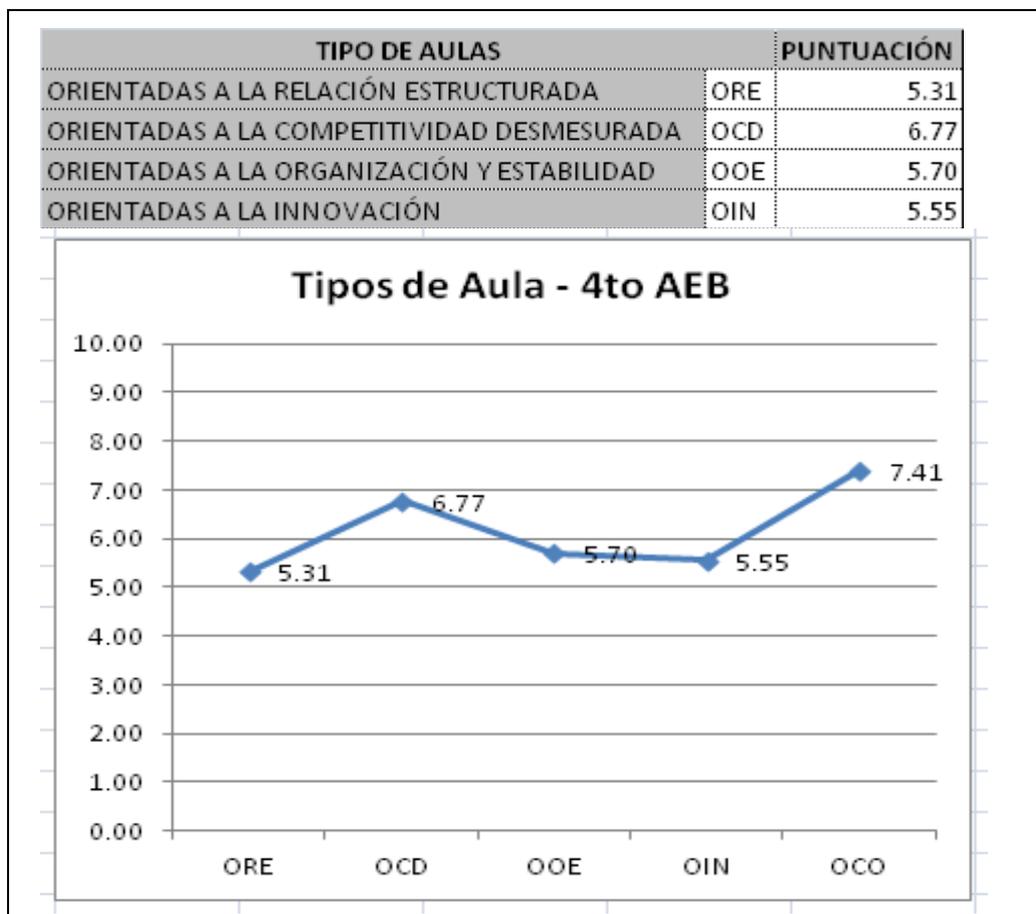
5.2.1. Tipos de aula que se distinguen tomando en cuenta las actividades y estrategias didáctico-pedagógicas, desde el criterio de estudiantes y profesores de 4to, 7mo y 10mo año de educación básica

Esta es la parte medular de la investigación. Poder conocer qué tipos de aula se presentan en la vida diaria del Colegio. Se ha considerado, en conjunción con el sustento teórico, cinco posibilidades:

- Orientadas a la relación estructurada
- Orientadas a la competitividad desmesurada
- Orientadas a la organización y a la estabilidad
- Orientadas a la innovación; y
- Orientadas a la cooperación

Cuarto Año de Educación Básica

Gráfico 12: Tipos de Aula – Cuarto Año de Básica



Fuente: Investigación

Elaboración: Lilián Erazo

La más aceptable configuración de un tipo de aula pasa por el concepto de aquella orientada a la Cooperación. Y en su conjunto, estudiantes y maestro indican que efectivamente esa es su percepción. Naturalmente no se puede hablar de una decisión mayoritaria y esta gran variedad de preferencias indica que hace falta algún proceso de información y conocimiento del tema para poder conocer si las preferencias indicadas provienen de razonamiento y comprensión del tema. De forma similar a las consideraciones en los temas anteriores, el resultado final es escasamente satisfactorio

Séptimo Año de Educación Básica

Gráfico 13: Tipos de Aula – Séptimo Año de Básica



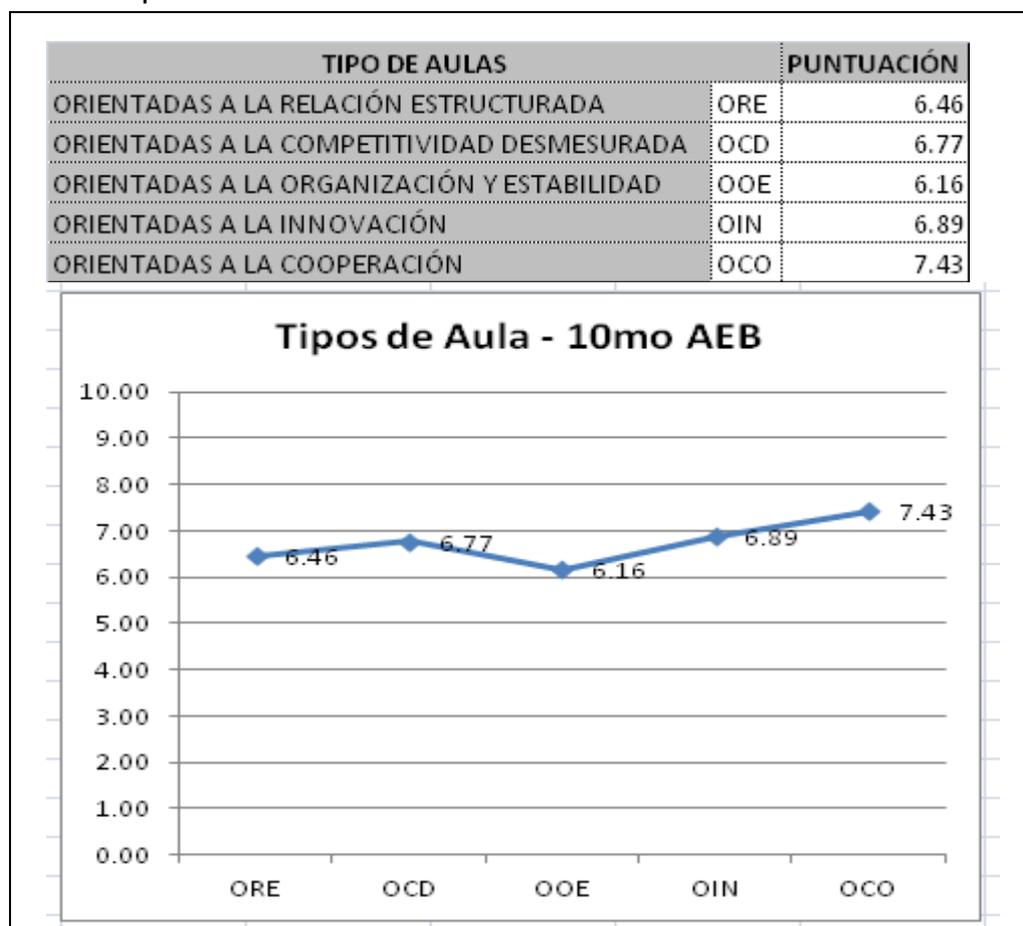
Fuente: Investigación

Elaboración: Lilián Erazo

El universo del Séptimo de Básica se decanta por definir a su aula como una del tipo orientado a la relación estructurada en primer lugar. Y así mismo, como en el caso anterior, muchos de sus integrantes la identifican como orientada a la cooperación. Lo que se puede inferir es que existe mayor percepción y mayor razonamiento. Los estudiantes de este nivel muestran mayor comprensión de lo que se les ha preguntado y eso se evidencia en la gran variedad de Preferencias. Y lo más importante, todas las opciones muestran al menos un grado medio de apreciación. Ya existe una más clara determinación en los entrevistados. Pero el resultado general sigue siendo mediano.

Décimo Año de Básica

Gráfico 14: Tipos de Aula – Décimo Año de Básica



Fuente: Investigación

Elaboración: Lilián Erazo

Esta tendencia se confirma en el último nivel consultado. Justo en aquel que antes era conocido como el primero de la vida en “secundaria”. Las diferentes opciones de orientación del aula, de la forma como se interactúa entre los componentes, de las interrelaciones entre sus miembros, todas ellas muestran niveles algo más altos de aceptación. Lo que resulta, es este nivel, medianamente gratificante y satisfactorio

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

De la observación de los cuadros estadísticos se concluye que los docentes y alumnos del universo consultado, consideran que la más aceptable configuración de un tipo de aula pasa por el concepto de aquella orientada a la Cooperación, la misma que tiende a mejorar las relaciones interpersonales del grupo ya que se da una integración directa "cara a cara", y a nivel académico mejora la disposición personal del estudiante, aprendizaje que ciertamente supone un desafío a la creatividad y a la innovación en el sistema educativo. En su conjunto, estudiantes y maestros indican que efectivamente esa es su percepción.

Mientras que el último lugar lo ocupan el tipo de aulas orientadas a la relación estructurada al igual que el tipo de aulas orientadas a la organización y estabilidad; lo que ocasiona problemas, puesto que al no existir un ambiente de relación estructurada, esto es, un espacio en donde se puedan expresar libremente las ideas y opiniones; se pueden presentar conflictos en cuanto a la organización de la vida del aula; en lo que se refiere a las aulas orientadas a la organización y estabilidad, guardan estrecha relación con la anterior, ya que estas fomentan un espacio y un tiempo para la realización de actividades de debate, discusión y controversia a fin de que los alumnos puedan manifestar los temas de su interés con el fin de conseguir determinadas metas que pueden ser, elevar el respeto a la dignidad del individuo e interiorizar un conjunto de normas establecidas de modo consensuado con los sujetos.

También es necesario analizar ciertas condiciones que fueron envolviendo al proceso de aplicación de las herramientas de campo y delineando ciertas particularidades del entorno de la Escuela y Colegio Particular "Borja-Monserrat".

Como un primer elemento de juicio cabe indicar que el plantel constituye una extensión, en el Valle de Los Chillos, de una prestigiosa institución educativa con años de labor y reconocimiento ciudadano que funciona hasta la actualidad en la ciudad de Quito. Y hasta el momento parece que no logra el mismo nivel de aceptación ciudadana hecho totalmente visible cuando la misma administración de la escuela, aunque de manera solo verbal y algo reservada, ha manifestado su preocupación por el alto número de deserciones. La respuesta puede obedecer a varios criterios. Y el que más preocupa tiene relación a la calidad educativa que se ofrece. A primera vista todo esto no parece guardar relación alguna con la existencia o configuración de un adecuado clima social y

escolar en el plantel, pero sin duda es un punto a tomar en cuenta antes de delinear los resultados finales.

Hay otro tópico por demás importante. Durante el proceso de campo se evidenció la existencia de actitudes muy especiales tanto en profesores como en alumnos. Todo parece indicar que términos como estabilidad docente no son del todo comunes en el plantel. Conversaciones fuera del tema con algunos docentes evidenciaron que año tras año se cambia mucho a los maestros. Aparte de constituir una deficiencia en cuanto al desarrollo sostenido de los estudiantes, es también una fuente de inseguridad personal de los docentes. Otra vez, no parece tener relación directa, pero sí es una señal de que un clima adecuado de relaciones laborales y sociales está de alguna manera ausente. Las dudas y los temores, la creencia inicial de que detrás de la encuesta estaba alguna intención administrativa de sonsacar opiniones personales fue la tónica en el proceso.

Ya en el campo estudiantil la investigación se topó con una realidad que, al menos teóricamente, se creía ya superada. El temor de los alumnos, el miedo a decir la verdad. En las reuniones iniciales, pues fue necesario realizarlas en cada curso para explicar los alcances y contenidos, fueron frecuentes las inquietudes como: “no podemos decir la verdad porque nos van a bajar las calificaciones”. Y los esfuerzos realizados para asegurar la confidencialidad de sus opiniones, al igual que las de los maestros, no dio los mejores resultados. Pues, al final del proceso la investigación encontró un altísimo porcentaje de preguntas a las que prefirieron no contestar.

Las herramientas de investigación se rigen por ciertas modalidades de control y de validez. Se intenta obtener una alta confiabilidad de los resultados obtenidos; pero en este caso, no se superó esa barrera. De manera que los datos obtenidos bien pueden no reflejar la verdad de los hechos. Una revisión de las muestras porcentuales en cada pregunta muestra siempre un alto índice de respuestas no entregadas. Y aún sin esta consideración, el resultado final no deja de ser apenas satisfactorio. El resultado final habla de una escasa configuración del clima escolar y social. Las variaciones enormes, en cuanto a las opiniones de los maestros, en el tema global de cada curso es evidente de que no existe una unidad de conceptos. Una cosa es que la infraestructura material alcance cierto grado de satisfacción, pero, definitivamente, la aplicación de los conceptos englobados dentro de lo que es un clima escolar aún no están debidamente estructurados, ni el personal está comprometido y el plantel falla en ese aspecto.

6.1. Conclusiones

- La Escuela y Colegio Particular “Borja-Monserrat” cuenta con una adecuada infraestructura que garantiza su operatividad y sin embargo los resultados obtenidos no hablan de una correlación efectiva ni de la existencia de un adecuado clima escolar.
- Existe una rotación anual de maestros, lo que dificulta el sostenimiento de planes y estrategias pedagógicas
- La administración manifiesta su preocupación por el alto índice de deserciones estudiantiles y la sostenida disminución en el número de alumnos. Sin que se logren mecanismos para detectar las causales
- Se mantienen, entre los docentes, inquietudes en cuanto a su estabilidad laboral; y en el campo de los estudiantes aún persisten estrategias no pedagógicas basadas en el miedo a rebajas en calificaciones, justificadas en actitudes y opiniones personales que no deberían ser motivo de aquellas
- Estas limitantes configuran un escaso desarrollo en cuanto a temas pedagógicos estructurales de última generación que no son contemplados en su totalidad
- Conceptos como en clima escolar se mantienen en las condiciones naturales en que se presentan y no se realizan esfuerzos por cultivar estas tesis educativas en un grado suficientemente aceptable
- El personal y los alumnos entrevistados han manifestado ese tipo de inquietudes y solicitan que se atiendan sus requerimientos para que el plantel pueda seguir adelante con mejores resultados

6.2. Recomendaciones

- Es necesario el lanzamiento institucional de propuestas motivadoras hacia la consecución de un adecuado clima escolar que garantice los canales de comunicación entre los diversos actores
- En un proceso con esas intenciones se podrán identificar mejor los puntos críticos que fomentan situaciones de abandono escolar y escasa o inadecuada identificación con el plantel por parte de alumnos y profesores
- Orientar los recursos humanos y materiales de la comunidad educativa hacia la creación de ambientes que estimulen las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de capacidades, competencias, habilidades y valores.
- Lograr un grado de bienestar e involucramiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje para que asistan a la escuela con responsabilidad y con agrado.
- Propiciar la realización de seminarios, talleres y demás eventos de capacitación tendientes a optimizar la enseñanza, los mismos que les permitan actualizar e innovar las prácticas pedagógicas de los docentes, generando un ambiente que irradie calidad y calidez.
- Planificar y ejecutar de manera periódica, actividades orientadas al fortalecimiento de la práctica de valores sustanciales como la paz, el respeto, el compañerismo, la honestidad, la honradez académica, disciplina –asimilada como medio formativo-, democracia, soberanía, amor, solidaridad, equidad de género, entre otros.
- Erradicar en la personalidad de toda la comunidad educativa, toda clase de actitudes disociadoras, maledicentes y nocivas que contribuyan a generar un ambiente negativo entre sus miembros.
- Definir un paquete remunerativo y de incentivos atractivo para el personal administrativo y docente valorando el esfuerzo personal, a fin de lograr estabilidad laboral y así comprometer a los involucrados en este proceso de cambio.

7. EXPERIENCIA Y PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

El plantel educativo cuenta con la estructura necesaria para el desarrollo de sus funciones. El campo administrativo funciona y ha logrado mantener la presencia de la escuela y su aceptación en la comunidad es aceptable. Sería interesante averiguar hasta qué punto, el tema de la reducción en el número de alumnos es una situación por la que atraviesan al momento algunas instituciones particulares debido al hecho, especial no solo esta zona, de la cantidad de centros educativos que han sentado sus bases en el área. Y, hasta qué punto la culpa recae en deficiencias estructurales. De manera apartada, dígase extraoficial, esta investigación a recogido el comentario de profesores, alumnos y padres de familia. Existe un marcado temor a expresar sus opiniones de manera directa. Esta situación no es particular ni privativa de esta institución, es un fenómeno que se presenta en todos los centros educativos.

En una comunidad educativa existe diversidad de criterios y corrientes. Por eso la necesidad de un ente directivo que represente la voz oficial. Y esa voz tiene que ser sumamente receptiva y sensible, de otro modo las cosas no caminarán. La experiencia al momento de aplicar las entrevistas mostró que ciertas actitudes aún no se han vencido. Nadie es el dueño de la verdad pero siempre deben buscarse consensos, por trivial y repetitiva que pueda parecer esta frase.

En base de estas consideraciones, este proyecto de investigación, que ha concluido que las condiciones de clima escolar están en niveles apenas satisfactorios, emite una propuesta de apoyo logístico a la institución. La misma que consiste en la implementación de reuniones periódicas para evaluar los resultados de encuestas, también periódicas, dirigidas a cada vez más actores. Deberá partirse de planteamientos generales, a manera de introducción, que poco a poco se irán personalizando. Para que tenga éxito lo mencionado es totalmente necesario un acercamiento entre los tres puntos triangulares del entorno: autoridades, maestros y estudiantes.

Dentro de un clima de concertación y total libertad y deseos de cooperación, precisamente algunos de los puntos vitales para la consecución de climas escolares propicios; y con la seguridad de que se pueda hablar con sinceridad y sin tapujos, será la única manera de ir identificando cada vez más puntos sensibles, y discutiéndolos acertadamente.

Si las autoridades del plantel, como lo han asegurado verbalmente, están dispuestas a este proceso, quien ha estado a cargo de esta investigación se compromete a entregar su voluntad y su predisposición total para enrumbar, abrir los surcos de este proceso. Porque finalmente y siempre, serán los propios actores los llamados a desbrozar los senderos y llegar a mejores resultados beneficiosos para todos.

7.1. Experiencia de la investigación

Un resumen explicativo del proceso de investigación

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

Nombre del centro educativo: Escuela y Colegio Particular Borja Montserrat
Años de educación básica: 4to, 7mo y 10mo

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



Experiencia de investigación

Finalidad de la investigación:
Conocer el clima y tipo de aulas en las que se desarrolla el proceso educativo de estudiantes y profesores del cuarto, séptimo y décimo año de educación básica de la Escuela y Colegio Particular “Borja-Montserrat”.

Gráfico 15: Experiencia de la Investigación

Fuente: Formato UTPL

Área de investigación



Gráfico 16: Formato diseño de la Investigación

Fuente: Formato UTPL



Gráfico 17: Formato diseño de la Investigación

Fuente: Formato UTPL

7.2. Propuesta

Implementación de un calendario de talleres dirigidos a docentes y alumnado, para ampliar el conocimiento de los temas motivo de esta investigación

1. TEMA: El Clima escolar y los Tipos de Aula. Orientaciones generales

2. OBJETIVO GENERAL

En la Escuela y Colegio Particular “Borja-Montserrat” está detectada una deficiencia en relación al conocimiento y socialización del tema del Clima Escolar. Se percibe un criterio generalizado como de inquietud e incertidumbre, que se debe al desconocimiento sobre el tema. Es necesario establecer un mecanismo de talleres internos en la dirección de explicar este punto y que se pueda insertar, en este entorno educativo, la visión de constituye una aplicación que siempre está, el clima escolar, pero que no ha sido debidamente contextualizado. Y mucho menos que, con esta iniciativa, se pretenda imposición o arbitrariedad alguna. Es necesario hablar con la verdad y procurar los escenarios adecuados donde, dentro del respeto institucional, pero con total libertad, se expresen criterios y opiniones. La intención es que estos talleres puedan contribuir a la mejora pedagógica y “ambiental” de la institución.

3. JUSTIFICACIÓN:

El diagnóstico institucional obtenido habla de variedad de criterios, que naturalmente influyen en el diario accionar educativo, que cada docente tiene por su lado. Las autoridades tienen los suyos y tratan de implementarlos. Pero no existe una correlación, una acción conjunta. Y en un segundo plano, muy lejos de consideración alguna a sus opiniones, están los estudiantes. Es necesario establecer estrategias adecuadas de socialización y orientación que conduzcan a mejorar las relaciones entre los actores de entorno educativo, así como también establecer mecanismos adecuados para resolución de potenciales conflictos y malos entendimientos.

4. PLAN DE ACCIÓN

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	FECHA	RECURSOS	RESPONSABLES	EVALUACIÓN
<p>Detección de la problemática en los distintos ámbitos del entorno, búsqueda de alternativas y establecimiento de compromisos de docentes y alumnos.</p>	<p>Charla Introducir a los actores con información y datos acerca de la propuesta</p>	<p>17-09-12</p>	<p><u>Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expositor • Autoridades, profesores, estudiantes <p><u>Tecnológicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyector de diapositivas • Pizarra • Sustento teórico 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigadora (asesoría) • Profesor(a) de cada grado 	<p>Se aplicará una encuesta al final de la charla para detectar las fortalezas y debilidades de la misma.</p>
<p>Planteamiento de mejoras en las técnicas de enseñanza de los maestros en el aula.</p> <p>La fijación del concepto de Clima Escolar en la rutina diaria. La autoridad, el Liderazgo; destrezas para escuchar y resolver conflictos y motivación para el desarrollo de mejores formas o métodos de enseñanza.</p>	<p>Taller</p>	<p>24/09/2012</p>	<p><u>Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Asesor • Profesores y estudiantes <p><u>Tecnológicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyector de diapositivas • Pizarra • Material: hojas, marcadores etc. • Formatos prediseñados 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigadora (asesoría) • Profesor(a) de cada grado 	<p>Conformación de grupos de trabajo, para simular un procedimiento de evaluación cruzada. Cada grupo se referirá a un tema específico y deberá exponer sus conclusiones al foro general.</p>

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	FECHA	RECURSOS	RESPONSABLES	EVALUACIÓN
<p>Lograr un grado de bienestar e involucramiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje para que asistan a la escuela con responsabilidad y con agrado.</p> <p>Incorporar el enfoque de Tipos de Aula a las estrategias de enseñanza –aprendizaje.</p>	Taller	01/10/2012	<p><u>Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Asesor • Profesores y estudiantes <p><u>Tecnológicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyector de diapositivas • Pizarra • Copias de bibliografía especializada preseleccionada 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigadora (asesoría) • Profesor(a) de cada grado 	Apertura de un foro de discusión de los temas planteados, para buscar una definición de preferencias y apreciaciones, en un marco de total libertad de criterios
<p>Orientar los recursos humanos y materiales de la comunidad educativa hacia la creación de ambientes que estimulen las dinámicas de enseñanza aprendizaje y el desarrollo de capacidades, competencias, habilidades y valores.</p>	Taller	08-10-2012	<p><u>Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Asesor • Profesores <p><u>Tecnológicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyector de diapositivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigadora (asesoría) • Profesor(a) de cada grado 	Aplicación de la misma encuesta que inicialmente se aplicó a los maestros, para conocer si ha habido cambios en sus apreciaciones después de las actividades promovidas

5. METODOLOGÍA:

Se propone un calendario, preliminar y ajustable a las circunstancias, de cuatro jornadas de trabajo. La primera con el concurso de los tres ámbitos involucrados: autoridades, maestros y alumnos. La segunda y tercera con la participación de profesores y alumnos y finalmente la cuarta dirigida solamente a los profesores. Todas, con el asesoramiento de la investigadora quien hará el papel de asesoría y dirección general.

Primero la aceptación de las autoridades para poder llegar al compromiso formal, que la institución avale el proceso para conseguir que la asistencia tenga, en este caso sí es necesario, el carácter de obligatorio. La formalidad es imprescindible para que el proceso se revista de la validez necesaria y conveniente

Se plantean estrategias de desarrollo en el entorno de las propuestas y recomendaciones pedagógicas que se han mencionado en el marco teórico de la investigación, con el compromiso global de encontrar en ella el camino para vislumbrar opciones de aplicación al entorno real del plantel y sus particularidades.

Se recomiendan actividades de evaluación pertinentes a cada una de las jornadas. Haciendo hincapié en la participación del grupo, en la elaboración de conclusiones y criterios personales acerca de cada tema.

6. PRESUPUESTO

Aparte de los que provengan del uso de las instalaciones y equipos del plantel no se prevé costos adicionales, a excepción de la provisión de materiales para el trabajo: papel y otros insumos. Razón por la que no se considera necesario realizar un análisis detallado de costos para cada jornada.

7. BIBLIOGRAFÍA:

- **FERNÁNDEZ, T. y BLANCO, E.** (2004). ¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2(1).
- **HIMMEL, E., MALTES, S. y MAJLUF, N.** (1984). Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- **LLECE-LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2002).** Estudio cualitativo de las escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos. Santiago de Chile: UNESCO.
- **MURILLO, F.J.** (Coord.) (2003). La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- **REIMERS, F. (2003).** La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina. OEI.
- **ROMÁN, M. (2003).** ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? Revista Persona y Sociedad, 17(1), pp. 113-128.

8. ANEXOS:

El material en referencia a la propuesta, con el carácter de anexos, es el mismo que para el trabajo de investigación y ya consta en el capítulo respectivo.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **Aciego, R.** (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema* 16 (1), 104-109.
- **Adelman, S.** (1997). Frente a las barreras para el aprendizaje: Más allá de la escuela como alternita de servicios y de escuelas de tiempo completo. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67, 408-421.
- **Aguirre, M. E.** (2006). Informe de investigación: Situación actual de la comunicación entre familias y escuela en el Ecuador. Loja-Ecuador: Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. Facultad de Educación.
- **Alonso, P.** (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 389-402.
- **Andrade, L.** (2007). Enfoques del rol, profesionalización, actitudes y prácticas éticas de los docentes de educación básica del Ecuador. Loja: UTPL.
- **Arévalo, E.** (2002). Clima escolar y niveles de interacción social en estudiantes de secundaria del colegio Claretiano de Trujillo. Tesis doctoral. Lima-Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- **Aron, A y Milicic, N.** (1999). Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- **Blanco, R.** (2008). Eficacia Escolar, desde el enfoque de la calidad de la educación. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO/LLECE.
- **Cancino, T., y Cornejo. R.** (2001). La percepción del clima escolar en jóvenes estudiantes de liceos municipales y particulares subvencionados de Santiago. Un estudio descriptivo y de factores asociados. Chile: Universidad de Chile. Tesis para optar al título de psicólogo.
- **Cherobim, M.** (2004). Tesis doctoral. La escuela, un espacio para aprender a ser feliz. Ecología de las relaciones para la construcción del clima escolar. Barcelona-España: Universidad de Barcelona.
- **Constitución Política del Ecuador.** (2008). De los principios fundamentales. Quito, Ecuador: Gobierno del Ecuador.
- **Cornejo, R. y Redondo, J.** (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 15, pp.11-52.

- **Estepa, P. M.** (2007). Desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado. Madrid: MEC. Colección conocimiento educativo 129-154.
- **Estrada, D.** (2008). Clima escolar hace la diferencia. Agencia de Noticias Inter Press Service IPS.
- **Fraser, B.** (1998). Aula instrumentos medio ambiente: desarrollo, validez y aplicaciones. *Ambientes de Aprendizaje de investigación*, 1, 7-33.
- **Freiberg, H.** (1999). El clima escolar: medición, mejora y sostenimiento de aprendizajes en entornos saludables. Londres: Falmer Press.
- **García, M. G.** (2008). La distinción entre educación pública y privada. *Revista de Educación y Cultura "La Tarea"*.
- **Giussani, L.** (2006). Educar es un riesgo. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Hernández y Hernández, F. y Sancho Gil, J.M. (2005). El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos. Madrid: CIDE.
- **Kemper, S.** (2000). Tesis de maestría. Influencia de la práctica religiosa (activa-no activa) y del género de la familia sobre el clima social familiar. Lima: UNMSM.
- **LLECE. (2002).** Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países Latinoamericanos. Santiago de Chile: UNESCO.
- **Lewin, K y otros.** (1965). El niño y su ambiente. Buenos Aires: Paidós.
- **Milicic, A., y otros.** (1999). "Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- **Ministerio de Educación.** (1988). Capítulo II: de los principios y fines. En Ley de Educación (págs. 71-72). Quito: Ministerio de Educación-Ecuador.
- **Ministerio de Educación Ecuador.** (1983). Capítulo III Estructura del Ministerio. En Ley de Educación Ecuador (págs. 78-79). Quito: Ministerio de Educación.
- **Ministerio de Educación Ecuador.** (s.f.). Unidades Educativas del Milenio UEM. http://uem.educacion.gov.ec/uem_programadas.php?menu_id=9
- **Moos, R., y Cols.** (1984). Manual de Escalas de Clima Social (FES;WES; CIES; CES). Madrid, España: TEA Ediciones, S. A. Publicaciones de Psicología Aplicada.
- **Murillo, J.** (2008). Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe. Enfoque, situación y desafíos de la investigación. Santiago de Chile: OREAL-UNESCO/LLECE.
- **Murillo, J.** (2008). El clima como factor de éxito escolar. Presentación: PowerPoint. Universidad Autónoma de Madrid.
- **Murillo, J.** (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO/LLECE.

- **Murillo, J.** (2005). Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- **Murillo, J.** (2003). La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Bogotá: Ediciones Convenio Andrés Bello, editorial Carrera 7a Ltda.
- **Murillo, F.J.** (coordinador). (2007). Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. Bogotá-Colombia: Convenio Andrés Bello.
- **Nieto, J.** (2002). Dirección, liderazgo, participación y clima. En M. Martín (coord.), Planificación de centros educativos. Organización y calidad. Barcelona: Praxis.
- **OEI. (2008).** Metas Educativas 2021, la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. España: Gráficas Ceyde.
- **OREAL-UNESCO.** (2007). Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del proyecto (EPT/PRELAC. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- **Ortega, R.** (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. Cultura y Educación, 3, pp.5-18.
- **PREAL,** Fundación Ecuador, Contrato Social por la Educación, Grupo FARO. (2006). Informe de Progreso Educativo: Calidad con equidad, el desafío de la educación ecuatoriana. Quito: Poligráfica C.A.
- **Programa Escuela Amiga.** (s.f.). UNICEF-México. Recuperado el 4 de junio de 2010, de http://www.unicef.org/mexico/spanish/educacion_6892.htm
- **Red Ciudadana de Acompañamiento al Plan Decenal- Educiudadanía.** (2010). Informe de seguimiento al Plan Decenal de Educación y el Sistema de Observación Ciudadana. Quito-Ecuador: Grupo Faro con el apoyo financiero de la Unión Europea.
- **Redondo, J. M.** (1997): La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad. Revista de Psicología, Vol. VI. Santiago: Universidad de Chile, Flacso, Departamento de Psicología.
- **Rodríguez, N.** (2004). El clima escolar. Investigación y Educación, número 7, volumen 3, 41.
- **Sánchez, A.M., Rivas, M.T. y Trianes, M.V.** (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa , 4(2), pp.353-370.
- **Torres, R. M.** (2005). Analfabetismo y alfabetización en el Ecuador, opciones para la política y la práctica. Quito: UNESCO.
- **Trías, S. Z.** (09 de 2009). Biblioteca de la Universidad Metropolitana. Recuperado el 31 de 10 de 2011, de http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/guia_apa_6ta.pdf

- **Trianes, M.** (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- **Trickett, E., y Moos, R.H.** (1973). The social environment of junior high and high school classroom. *Journal of Educational Psychology*, 65, 93-102.
- **UNESCO. (2008)**. *Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta? Panorama Regional América Latina y el Caribe*. Paris: UNESCO.
- **Valle, A.** (1986). *Análisis y evaluación del clima social en centros de enseñanza media de Galicia, según la escala CES de Moos*. Universidad Santiago de Compostela: Memoria de licenciatura, no publicada.

9. ANEXOS



Código:

Docente		

UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

DE CLIMA SOCIAL: ESCOLAR (CES) "PROFESORES"

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

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

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

Del profesor

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

INDICACIONES PARA CONTESTAR EL CUESTIONARIO

A continuación encontrará preguntas que se refieren a actividades que realizan los estudiantes y el profesor de esta aula.

Después de leer cada una, decida si es verdadera o falsa.

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

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

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

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

109	En esta aula, el profesor anima que los estudiantes se ayuden unos con otros	
110	En esta aula, los trabajos grupales tienen poca importancia para la calificación	
111	En esta aula, casi siempre el profesor propone tareas para que los estudiantes trabajen en grupo	
112	En esta aula, los estudiantes siempre trabajan sin la vigilancia del docente	
113	En el grupo de trabajo, cada estudiante hace lo que quiere, sin ponerse de acuerdo con los demás	
114	En esta aula, los estudiantes deben terminar la tarea en el tiempo establecido	
115	En el grupo de trabajo, cada uno tiene un papel o función que cumplir	
116	Dentro del grupo de trabajo, algunos estudiantes no participan	
117	En el grupo de trabajo, cada estudiante cumple con su tarea	
118	En esta aula, a los estudiantes les agrada mucho trabajar en grupo	
119	Los estudiantes, de esta aula, aprenden únicamente lo que enseña el profesor	
120	En esta aula, los estudiantes aprenden también de sus compañeros	
121	A los estudiantes de esta aula, les gusta enseñar a sus compañeros lo que aprendieron del profesor	
122	En esta aula, lo más importante, es aprender todos	
123	En esta aula, el profesor, cree que todos somos importantes en el grupo	
124	En esta aula, todos son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje	
125	Si un estudiante, falta en el grupo, se dificulta cumplir con la tarea	
126	En esta aula, algunos estudiantes son egoístas con sus compañeros	
127	En esta aula, todos los estudiantes, quieren que su grupo haga el mejor trabajo	
128	En el grupo de trabajo, algunos estudiantes participan más que otros	
129	El profesor, explica claramente las reglas para trabajar en grupo	
130	En esta aula, algunos estudiantes, dudan de lo que hay que hacer en el grupo	
131	El profesor, siempre, da la oportunidad de participar a todos dentro del grupo	
132	Los pupitres de los estudiantes cuando hay que trabajar en grupo, se ubican de otra manera	
133	En el grupo de trabajo, todos los estudiantes tienen la misma responsabilidad	
134	Los grupos de trabajo que se forman en la clase, son de más de 6 estudiantes	

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

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

INDICACIONES PARA CONTESTAR EL CUESTIONARIO

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

CUESTIONARIO		Rta.
1	Los estudiantes, ponen mucho interés en lo que hacen en esta aula	
2	En esta aula, los estudiantes llegan a conocerse realmente bien entre unos y otros.	
3	El profesor, dedica muy poco tiempo a hablar con los estudiantes	
4	Casi todo el tiempo, se dedica a explicar la clase del día	
5	En esta aula, los estudiantes nunca se sienten presionados para competir entre compañeros	
6	En esta aula, todo está muy bien ordenado.	
7	En esta aula, hay reglas claras que los estudiantes tienen que cumplir	
8	En esta aula, hay pocas reglas que cumplir.	
9	En esta aula, siempre escuchas nuevas ideas	
10	Los estudiantes de esta aula "están en las nubes"	
11	Los estudiantes de esta aula, nunca se interesan por conocer a sus compañeros	
12	El profesor, se preocupa por cada uno de los estudiantes	
13	Se espera que los estudiantes hagan sus tareas escolares, solamente en el aula	
14	Los estudiantes de esta aula, se esfuerzan mucho por obtener las mejores calificaciones	
15	En esta aula, los estudiantes casi siempre están en silencio	
16	En esta aula, parece que las reglas cambian mucho	
17	Si un estudiante, no cumple una regla dentro de la clase, es castigado	
18	En esta aula, los estudiantes hacen diferentes tareas cada día	
19	Siempre, los estudiantes quieren que se acabe pronto la clase	
20	En esta aula, se hacen muchas amistades	
21	El profesor, parece más un amigo que una autoridad	
22	En esta aula, dedicamos más tiempo a otras actividades que a temas relacionados con: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, estudios sociales, etc.	
23	Hay estudiantes, que siempre quieren ser los primeros en dar las respuestas a las preguntas del profesor	
24	Los estudiantes de esta aula, pasan mucho tiempo jugando	
25	El profesor, explica lo que le ocurrirá a los estudiantes si no cumplen las reglas de aula	
26	Por lo general, el profesor, no es muy estricto	
27	En esta aula, nunca se trabaja de manera distinta a la que se acostumbra todos los días	
28	En esta aula, la mayoría de estudiantes ponen realmente atención a lo que dice el profesor	
29	En esta aula, fácilmente se hacen grupos de estudiantes para realizar proyectos o tareas	
30	El profesor les ayuda demasiado en la tareas que hacen en el aula	
31	En esta aula, es muy importante haber realizado un cierto número de tareas	
32	En esta aula, los estudiantes nunca compiten con sus compañeros	
33	Por lo general, en ésta aula se forma un gran alboroto	
34	El profesor, explica cuáles son las reglas del aula	
35	Los estudiantes, pueden "tener problemas" con el profesor por charlar mucho	
36	Al profesor, le agrada que los estudiantes, hagan trabajos originales y creativos	
37	Muy pocos estudiantes, participan de las actividades en ésta aula	
38	En esta aula, a los estudiantes les agrada colaborar en las actividades	
39	A veces, el profesor hace quedar mal a los estudiantes cuando no saben la respuesta correcta	

40	En esta aula los estudiantes trabajan pocas veces	
41	En esta aula, te bajan las calificaciones sino entregas los deberes	
42	El profesor, rara vez tiene que decir a los estudiantes que se sienten en sus puestos	
43	El profesor, trata hacer cumplir las reglas establecidas en esta aula	
44	En esta aula, los estudiantes raras veces cumplen las reglas	
45	Los estudiantes, muy pocas veces pueden decir que actividades hacer en el tiempo de clase	
46	Muchos estudiantes, se distraen en clase haciendo dibujos, garabatos o tirándose papeles	
47	A los estudiantes, les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes	
48	El profesor, habla a los estudiantes como si se tratara de niños pequeños	
49	Generalmente, en esta aula hacemos lo que queremos	
50	En esta aula, las notas no son muy importantes	
51	Diariamente, el profesor tiene que pedir que no se alboroten tanto los estudiantes	
52	Los estudiantes, podrán aprender más, según cómo actúe el profesor en ese día	
53	Los estudiantes, pueden tener problemas si no están en su puesto al comenzar la clase	
54	El profesor, propone trabajos nuevos para que los hagan los estudiantes	
55	A veces, Los trabajos hechos en clase por los estudiantes son presentados a sus compañeros	
56	En esta aula, los estudiantes raras veces tienen la oportunidad de conocerse unos a otros	
57	El profesor, siempre acepta hablar de otro tema que se propone en clase	
58	Si un estudiante falta a clases un par de días, tiene que igualarse	
59	A los estudiantes de esta aula, nada les importa saber las notas de sus compañeros	
60	Los trabajos que pide el profesor, están claros y cada estudiante sabe lo que tiene que hacer	
61	Hay reglas claras para hacer las tareas en clase	
62	En esta aula, castigan más fácilmente que en otras	
63	En esta aula, se espera que los estudiantes, al realizar sus tareas, respeten las reglas establecidas	
64	En esta aula los estudiantes parecen estar medio dormidos	
65	En esta aula, se tarda mucho tiempo en conocer los nombres de los compañeros	
66	Al profesor, le gusta saber lo que los estudiantes quieren aprender	
67	A menudo, el profesor dedica tiempo de su clase para hablar sobre otras cosas que no sean las materias	
68	Los estudiantes, deben estudiar bastante para tener buenas calificaciones	
69	En esta aula rara vez se inicia la clase puntualmente	
70	El profesor explica al inicio del año las reglas de lo que se puede hacer o no hacer en el aula	
71	El profesor, soporta mucho a los estudiantes	
72	En esta aula, los estudiantes pueden elegir el puesto en donde sentarse	
73	A veces, Los estudiantes hacen trabajos fuera de clase por su propia cuenta	
74	Hay algunos estudiantes que nunca se sienten bien en esta aula	
75	El profesor, desconfía de los estudiantes	
76	Esta aula, parece más una fiesta que un lugar para aprender algo	
77	A veces, en esta aula se hace grupos para concursar en tareas unos con otros	
78	En esta aula, las actividades son claras	
79	Los estudiantes siempre están inseguros de las reglas de clase	
80	El profesor, obliga abandonar el aula a los estudiantes que se porta mal	
81	En esta aula, los estudiantes hacen casi todos los días el mismo tipo de actividades y tareas	
82	A los estudiantes, realmente siempre les agrada esta aula	
83	Algunos estudiantes, no se llevan bien con sus compañeros en el aula	
84	En esta aula, los estudiantes deben tener cuidado con lo que dicen	
85	El profesor, sigue el tema de clase y no se desvía de él hablando de otras cosas	
86	Generalmente, Los estudiantes pasan el año aunque no estudien mucho	
87	Los estudiantes, nunca interrumpen al profesor en clase	

88	El profesor, se "porta" siempre igual con los que no respetan las reglas	
89	Todos los estudiantes cumplen las reglas que exige el profesor	
90	En esta aula, se permite que los estudiantes realicen cosas nuevas	
91	En esta aula, los estudiantes, piden ayuda a sus compañeros cuando no pueden realizar una tarea	
92	Si un estudiante falta a clase un par de días, sus compañeros le prestan los cuadernos y le explican el	
93	En esta aula, los estudiantes, piden ayuda únicamente al profesor cuando no pueden realizar una tarea	
94	Los estudiantes de esta aula, se ayudan y colaboran unos con otros	
95	En esta aula, unos estudiantes, esconden las respuestas y soluciones de algún problema que propone el profesor	
96	En esta aula, los estudiantes, se sienten presionados para competir entre compañeros	
97	En esta aula, el profesor anima que los estudiantes se ayuden unos con otros	
98	En esta aula, los estudiantes, colaboran y motivan a un compañero para que mejore su aprendizaje	
99	En esta aula, cuando el problema es de todos, el profesor es quien decide cómo solucionarlo	
100	En esta aula, algunos estudiantes, creen que son los únicos, que lo saben todo	
101	A los estudiantes, de esta aula, les gusta escuchar las ideas de sus compañeros	
102	En esta aula, todos opinan para solucionar algún problema que se presente	
103	En esta aula, las notas son lo más importante para ser los mejores	
104	En esta aula, nunca se premia a los estudiantes que participan	
105	En la evaluación, solo se toma en cuenta la calificación de los exámenes	
106	En esta aula, se premia a los estudiantes cuando realizan un trabajo en grupo	
107	Los estudiantes, en esta aula, 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

ANEXO FOTOGRÁFICO

