



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

MODALIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN:

Tipos de aula y ambiente social en el proceso de aprendizaje de cuarto, séptimo y décimo años de educación básica. Estudio realizado en la Unidad Educativa Fiscal Amazonas del Cantón San Juan Bosco, provincia de Morona Santiago, año escolar 2011 – 2012

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

Mención:

Educación General Básica.

Autor:

Cuzme Cuzme Wilson Rafael

Directora de tesis:

Andrade Vargas, Lucy Deyanira Mgs.

Tutor del trabajo de fin de carrera:

Vacacela Medina, Carlos María Dr.

Centro universitario: Limón Indanza.

2012

Vacacela Medina, Carlos María Dr.

TUTOR 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.

.....
Dr. Carlos María Vacacela Medina,
TUTOR

Loja, junio de 2012

ACTA DE DECLARACIÓN Y CESIÓN DE DERECHOS

Yo, Wilson Rafael Cuzme Cuzme declaro ser autor del presente trabajo de fin de carrera y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales.

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

Wilson Rafael Cuzme Cuzme

AUTOR

C.I. 1308536737

AUTORÍA

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

Wilson Rafael Cuzme Cuzme

AUTOR

C.I. 1308536737

DEDICATORIA

El presente trabajo lo dedico a todas las personas que confiaron en mis esfuerzos y sacrificios durante mis años de estudios y de una manera especial a mi querida esposa:

Profesora Maritza Palma Anchundia.

A mis hijos, padres, hermanos, suegros y amigos, quienes me brindaron su apoyo moral y espiritual durante mi vida estudiantil, sembrando en mí valores de superación, confianza y perseverancia, para alcanzar cualquier objetivo que uno se propone en el trayecto de su vida.

A Dios que me fortalece con su divinidad y a todos los que me han respaldado de una u otra manera a que este anhelo se convierta en realidad, para todos ellos va este éxito.

AGRADECIMIENTO

A la universidad por brindarme la oportunidad de seguir preparándome y llegar a concretar mi sueño de obtener mi título de Licenciado en Ciencias de la Educación, mención en Educación Básica, en la persona del Dr. Carlos Vacacela, quien fuera mi director de tesis.

A mis amigos (as) y compañeros (as) de trabajo de la Unidad Educativa “Amazonas” que me brindaron su apoyo durante esta etapa de estudio.

Y por último agradezco de la manera más infinita al señor rector y profesores de cuarto, séptimo y décimo año de Educación Básica de la Unidad “Amazonas” por permitirme aplicar las encuestas en el establecimiento.

ÍNDICE

PORTADA.....	i
CERTIFICACIÓN.....	¡Error! Marcador no definido.
ACTA DE DECLARACIÓN Y CESIÓN DE DERECHOS.....	iii
AUTORÍA.....	iv
DEDICATORIA.....	v
AGRADECIMIENTO.....	vi
ÍNDICE.....	vii
1. RESUMEN.....	1
2. INTRODUCCIÓN.....	2
3. MARCO TEÓRICO.....	5
3.1. LA ESCUELA EN EL ECUADOR.....	6
3.1.1. Elementos claves.....	6
3.1.2. Factores de eficacia y calidad educativa.....	12
3.1.3. Factores socio-ambientales e interpersonales en el centro escolar y en el aula.....	23
3.1.4. Estándares de calidad educativa.....	26
3.1.5. Planificación y ejecución de la convivencia en el aula.....	29
3. 2. CLIMA SOCIAL.....	33
3.2.1. Clima social escolar: concepto e importancia.....	33
3.2.2. Factores de influencia en el clima escolar.....	41
3.2.3. Clima social de aula.....	43
3.2.4. Características del clima de aula.....	50
3.2.4.1. Implicación.....	52
3.2.4.2. Afiliación.....	53
3.2.4.3. Ayuda.....	54
3.2.4.4. Tareas.....	55

3.2.4.5. Competitividad	56
3.2.4.6. Estabilidad	57
3.2.4.7. Organización.....	58
3.2.4.8. Claridad	59
3.2.4.9. Control	60
3.2.4.10. Innovación	61
3.2.4.11. Cooperación.....	62
3.3. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, TIPOS Y CLIMA DE AULA	63
3.3.1. Aulas orientadas a la relación estructurada.....	64
3.3.2. Aulas orientadas a una competitividad desmesurada	65
3.3.3. Aulas orientadas a la organización y estabilidad.....	67
3.3.4. Aulas orientadas a la innovación.....	68
3.3.5. Aulas orientadas a la cooperación	70
3.3.6. Relación entre la práctica pedagógica y el clima de aula	71
3.3.7. Prácticas didáctico-pedagógicas que mejoran la convivencia y el clima de aula	73
4. METODOLOGÍA.....	74
4.1. CONTEXTO	75
4.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	75
4.3. PARTICIPANTES.....	76
4.4. MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	83
4.4.1. Métodos.....	83
4.4.2. Técnicas	83
4.4.3. Instrumentos.....	83
4.5. RECURSOS.....	84

4.5.1. Humanos: Equipo Planificador de la UTP, Director de investigación, el investigador y miembros de la Unidad Educativa Fiscal “Amazonas”, tanto alumnos como docentes.	84
4.6. PROCEDIMIENTO:	84
5. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	86
5.1. Características del clima del aula desde el criterio de estudiantes y profesores del cuarto año de educación básica	87
5.2 Características del clima del aula desde el criterio de estudiantes y profesor del séptimo año de educación básica	90
5.3 Características del clima del aula, desde el criterio de estudiantes y profesor del décimo año de educación básica	92
5.4 Tipos de aula que se distinguen tomando en cuenta las actividades y estrategias didáctico-pedagógicas que tienen correlación positiva con el ambiente en el cual se desarrolla el aprendizaje de los estudiantes de 4to, 7mo y 10mo años de educación básica.	95
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	102
6.1. CONCLUSIONES.....	103
6.2. RECOMENDACIONES	105
7. EXPERIENCIA Y PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN	107
8. Bibliografía.....	115
9 ANEXOS	124

1. RESUMEN

La presente investigación se titula: “Tipos de aula y ambiente social en el proceso de aprendizaje en el nivel de educación básica realizada al cuarto, séptimo y décimos años de Educación Básica de la Unidad Educativa Fiscal “Amazonas” de la parroquia San Juan Bosco del Cantón San Juan Bosco de la provincia de Morona Santiago”. El estudio se efectuó con un total de 72 alumnos y 3 profesores, la metodología que se utilizó para la realización de la investigación fue de tipo participativa, la técnica empleada fue principalmente la encuesta y los instrumentos aplicados fueron: cuestionarios para docentes y cuestionario para estudiantes. El objetivo general de la Investigación fue: *Conocer el clima y tipo de aulas en las que se desarrolla el proceso educativo de estudiantes y profesores del cuarto, séptimo y décimo años de educación básica de los centros educativos del Ecuador;* entre los objetivos específicos tenemos: Describir las características del clima del aula, identificar el tipo de aulas y sistematizar y describir la experiencia de investigación. Como conclusión se evidencia el desconocimiento de la Unidad Educativa Fiscal Amazonas con respecto a los tipos de aula y el ambiente social, por lo que, se recomienda tomar en cuenta la presente investigación para realizar cambios sustanciales que favorezcan el clima escolar cordial y seguro dentro de la Unidad Educativa. A su vez, se presenta una propuesta educativa consistente en un “Taller de aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC’s), para la presentación de tareas escolares extra-clase en la Unidad Educativa Fiscal “Amazonas”, año lectivo 2011 – 2012”.

2. INTRODUCCIÓN

La presente investigación aborda la problemática de los tipos de aula y el clima escolar que se encuentran presentes en las instituciones educativas del Ecuador; vale señalar que en los últimos años esta temática ha sido una preocupación constante por parte del Ministerio de Educación, debido a la influencia positiva o negativa que tiene el tipo de aula y el clima escolar en los educandos y docentes; por tal motivo, la Universidad Técnica Particular de Loja se ha sumado en la investigación de la problemática con el fin de dar a conocer con datos reales la situación del clima escolar de diferentes centros educativos del país. Los tipos de aula y el clima escolar es un tema novedoso en nuestro país, esto se debe a que, muchas instituciones educativas y el sistema educativo ecuatoriano en general no han visto la necesidad de analizar con más detalle esta problemática, como consecuencia, muchos centros educativos tienen problemas de convivencia que influyen en gran medida en las relaciones entre alumnos y profesores, y principalmente en el desenvolvimiento académico de los estudiantes. Para lograr un mejor análisis de la situación real de los tipos de aula y el clima escolar se ha enfocado el estudio a la investigación de: cuarto, séptimo y décimo años de educación básica. Bajo esta perspectiva la presente investigación se realiza bajo el tema: “Tipos de aula y ambiente social en el proceso de aprendizaje en el nivel de educación básica.”

Pese a que esta problemática debería ser un tema primordial de toda institución educativa tanto pública como privada, sin embargo, no ha existido la disposición por crear o analizar el tema en cuestión; por tal razón en los últimos años el Ministerio de Educación del Ecuador se ha visto en la necesidad de estudiar profundamente el tema del clima escolar, por lo que, ha impulsado políticas y acuerdos que contribuirán a lograr un ambiente de aula positivo. Entre los acuerdos que se relacionan con el mejoramiento del clima escolar se encuentran el 182 y el 324 respectivamente, que buscan generar en los centros de estudio un espacio pacífico y de cordialidad entre todos los actores de la educación, mediante la institucionalización del Código de Convivencia; en este sentido, el Acuerdo No. 182 señala: “INSTITUCIONALIZAR el Código de Convivencia en todos los planteles educativos del país, en los diferentes niveles y modalidades del sistema, como un instrumento de construcción colectiva por parte de la comunidad educativa que fundamente las normas del Reglamento Interno y se convierta en el nuevo modelo de coexistencia de dicha comunidad”, así lo señala el

Ministerio de Educación del Ecuador (Acuerdo No. 182, 2007). La finalidad que persigue el Código de Convivencia no es más que buscar los mecanismos necesarios mediante un acuerdo entre autoridades, docentes y alumnos para lograr un clima escolar que se caracterice por la seguridad y la paz de todos los actores educativos; para ello es necesario dar a conocer la importancia de tener un clima escolar armónico dentro de la institución a toda la comunidad educativa.

Los estudios relacionados al clima escolar no son muchos, pero los que existen representan un gran aporte para profundizar la problemática, entre los pocos estudios dentro del Ecuador se destaca el trabajo realizado por la Supervisión Educativa de Loja en relación al Código de Convivencia, en el cual se resalta lo siguiente: "El Código de convivencia es un conjunto de principios, que enfocados en la Doctrina de la Protección Integral, orientan los comportamientos personales y sociales en la búsqueda de una convivencia armónica en democracia..." Según lo expresa la Supervisión Educativa de Loja, Concejo Nacional de la Niñez y Adolescencia, MIES-INFA, Plan Internacional y CARE (2009). Como podemos observar tanto el código de convivencia que plantea el Ministerio de Educación y el de la Supervisión Educativa de Loja, buscan mejorar las relaciones que se generan dentro del aula y dentro de la institución educativa, por lo cual, se impulsan una serie de políticas internas que permitirán mejorar el clima escolar en la totalidad del contexto escolar. El estudio de esta problemática se la ha realizado en los últimos años, con la finalidad de buscar mecanismos educativos que ayuden a propiciar un verdadero clima escolar, basado en la seguridad y cordialidad de todos los protagonistas del aprendizaje. Ante la importancia que supone el clima escolar hoy en día, el autor de esta investigación se suma a este estudio y contribuye brindando datos reales y actuales de la situación puntual de ciertos centros educativos del país.

Esta investigación resulta interesante para el autor de esta investigación en razón de que los tipos de aula y el clima escolar son temas trascendentes en la educación de hoy en día, ya que, su influencia afecta de manera global al proceso educativo; además, es necesario considerar la factibilidad de este proyecto, porque se contó con suficiente bibliografía y existió gran apertura por parte de la Unidad Educativa Fiscal Amazonas.

Los objetivos de la investigación se logró alcanzarlos, los mismos que estuvieron planteados de la siguiente manera, como objetivo general: “Conocer el clima y tipo de aulas en las que se desarrolla el proceso educativo de estudiantes y profesores del cuarto, séptimo y décimo año de educación básica de los centros educativos del Ecuador”, mediante la interpretación y el análisis de los resultados obtenidos, se ha llegado a conocer directamente de los alumnos y profesores del cuarto, séptimo y décimo año de educación básica, los tipos de aula y el ambiente social que vive el centro educativo; los objetivos específicos fueron los siguientes: “Describir las características del clima del aula (implicación, afiliación, ayuda, tareas, competitividad, estabilidad, organización, claridad, control, innovación y cooperación) desde el criterio de estudiantes y profesores” con la ayuda de las encuestas realizadas a profesores y alumnos se logró tener una información real acerca del clima del aula; en relación al segundo objetivo específico “Identificar el tipo de aulas que se distinguen (Moos, 1973), tomando en cuenta el ambiente en el que se desarrolla el proceso educativo”, este objetivo se logró alcanzarlo gracias a la información teórica y a los datos tabulados; finalmente y referente al último objetivo específico, que es “sistematizar y describir la experiencia de investigación”, se lo alcanzó mediante la organización de la información teórica y sobre todo por los datos que fueron debidamente tabulados. Cabe indicar, que esta experiencia fue muy positiva debido a que la investigación logró ampliar los conocimientos del investigador, pues se centró en un tema netamente educativo, vital para su formación de docente.

3. MARCO TEÓRICO

3. 1. LA ESCUELA EN EL ECUADOR

A través del tiempo la escuela se ha convertido en la organización social que contribuye a la formación integral de las personas; en este sentido, es importante que este espacio educativo tenga algunas características específicas que permita brindar una eficiente formación académica y humana. A continuación analizaremos algunos elementos fundamentales relacionados a la escuela.

3.1.1. Elementos claves

Como el término «escuela» deriva del latín «schola» y se refiere a aquel establecimiento donde se da cualquier género de instrucción, asimismo, con este término se estaría nombrando a la enseñanza que se da o que se adquiere, al conjunto de profesores y alumnos de una enseñanza similar, así como al método, estilo, o gusto particular de cada docente para enseñar y a la doctrina, principios y sistema de un autor, así lo señala Salazar Santana, (2010), págs. 44-45.

La sociedad actual ecuatoriana ha puesto gran parte de sus expectativas de cambio en el sistema educativo, tanto en el público como en el privado, y en la transformación cultural, tecnológica y económica que puede derivar de su influencia. Es así que algunos autores señalan como misión esencial de la educación coadyuvar en la transformación y mejora de la sociedad *“a través de la formación de ciudadanos críticos, responsables y honrados”*, Santos (2006), pág. 11. Aspiración, sin lugar a dudas difícil, pero que no debe detener a los educadores en su pretensión de contribuir a una sociedad mejor. Lo complicado sería si la escuela trajera como resultados todo lo contrario. A ello alude el autor mencionado, cuando manifiesta lo siguiente:

Sería un problema gravísimo que el sistema educativo fuese en sí mismo un medio para empeorar éticamente la sociedad. No solamente por lo que hacen quienes, después de salir con éxito de la escuela, asumen puestos de responsabilidad en la sociedad, sino por el entramado mismo del sistema educativo que hace más potentes y profundas las deficiencias de partida.

En base a lo anteriormente señalado podría derivarse la reflexión que, al mismo tiempo que se exige a la escuela que sea el instrumento que contribuya a la

transformación cabal de individuo, no hay que olvidar la injerencia que la propia escuela ha tenido en la sociedad actual y sus defectos: la competitividad voraz, la falta de solidaridad, la corrupción y la apatía, entre otros. Es decir, la escuela podría contribuir al mejoramiento académico de los estudiantes, pero, asimismo, debe apuntar a su perfeccionamiento ético.

Características del espacio educativo: en tal caso, antes de profundizar en la realidad de la escuela en nuestro país, sería necesario realizar una sucinta aproximación a las características que hacen del concepto “escuela” una particularidad a considerar y que podrían ir delineando líneas de crítica que se retomarán en el transcurso de este marco teórico y de la investigación toda. Para ello, vale considerar los aportes de Trilla y otros (2003) págs. 16 y 17, los mismos que se presentan a continuación parafraseados por el investigador y con sus propios aportes y comentarios:

- A la escuela hay que entenderla como una institución histórica, ello conlleva a pensar que no es una entidad perenne, ni que siempre ha existido. Esta aseveración se vuelve más crítica cuando se constata que, por lo general, ha sido funcional y consecuente con determinadas sociedades y con los valores y concepciones de tales épocas. Es así que, por ejemplo, la sociedad feudal estableció un modelo escolástico adecuado a los valores que la clase social (los hijos de los señores) exigía. En tal caso, vale reconocer que la escuela es una más de las instituciones, junto a la justicia, la religión, la familia, etc., que la sociedad ha creado y en la que transmite sus valores.
- La escuela es un capítulo más de todo el proceso educativo y de formación que involucra al individuo. *“Incluso en las sociedades escolarizadas, la escuela es siempre únicamente un momento del proceso educativo global de los individuos y de las colectividades”* según lo señala Santos (2006) pág. 16. Es decir, no es un punto central en la educativa, aunque su importancia es fundamental para todo el proceso. Asimismo, cohabitan con la escuela otros mecanismos educativos a los que no hay que desdeñar. Con respecto a esto el mismo Santos (2006) pág. 17, señala:

No sólo el proceso educativo global del individuo, sino tampoco los efectos producidos por la escuela pueden entenderse independientemente de los factores e intervenciones educativos no escolares, puesto que éstos continuamente interfieren (unas veces para reforzar y otras veces para contradecir) en la acción escolar.

- Hay que entender que la escuela no es, por lo general, el marco más idóneo para cumplir todas las expectativas educativas de la sociedad y el individuo. Es más, la propia estructura escolar se presenta muchas veces como la barrera para que el individuo alcance ciertos objetivos educativos y sabiendo esto actuar en consecuencia, así lo entienden Trilla, Gros, López y Martín (2003) págs. 16-17.

En tal razón la escuela se presenta como una organización especializada y cuya función, tal como se señaló de pasada, es la de transmitir la herencia cultural de la sociedad a las nuevas generaciones. En este sentido *“habilita a las nuevas generaciones para aprovechar las experiencias y los descubrimientos realizados por otros durante años de trabajo y las prepara para desempeñarse como miembros útiles a la sociedad”*, según lo apuntado por Brigido (2006), pág. 110. Vale reiterar que esta tendencia a la utilidad va estrechamente relacionada al concepto de sociedad que se tiene, es decir, es la sociedad la que decidiría qué es útil y qué no lo es, tema muy espinoso y sobre el que valdría regresar posteriormente. Por otra parte, se sabe que en las sociedades contemporáneas la vida escolar de los individuos se prolonga por mucho tiempo (entre doce y quince años, y a veces más), proceso en su mayor parte obligatorio, ya que se ha determinado que ese es el tiempo necesario para adquirir destrezas básicas requeridas por este tipo de sociedades. Sin embargo, aunque no por decreto, la sociedad actual obliga al individuo a que esté en permanente capacitación, llegando en algunos casos a caerse en una especie de formación permanente poco eficiente en resultados reales, pues se cae en la búsqueda del “cartón” antes que en la adquisición de verdaderos conocimientos acordes a las necesidades de las sociedades.

Por otra parte, tal como se señaló anteriormente, al mismo tiempo que educa, la escuela transmite una serie de *“normas, actitudes y valores que hacen del individuo una persona social más compleja y lo preparan para adaptarse a la vida social”* según

lo señala Brigido (2006), pág. 110. Estas normas y valores, lamentablemente son transmitidas muchas veces sin sentido crítico, derivando de ello el que los estudiantes crezcan con concepciones a las que asumen como verdades y que las sociedades tardan muchas veces en identificar y, por ende, cuestionar. Con respecto a este conjunto de influencias que perviven durante el periodo escolar, ciertos pedagogos las han denominado “currículo oculto”, denominativo que apunta muy bien al carácter no explícito de estas concepciones, pues no necesariamente aparecen en el pensum educativo de las escuelas sino que son transmitidas o sugeridas durante el proceso de enseñanza.

En teoría, podría decirse que la escuela, a diferencia de la familia u otras organizaciones humanas, *“está formalmente estructurada, se rige por normas contenidas en reglamentos y disposiciones oficiales, y posee una clara jerarquía de autoridad...”* según lo señalado por Brigido (2006) pág. 110, características que las hacen muchas veces organizaciones mal vistas por los propios estudiantes.

En tal caso, actualmente se estaría empezando a concebir el “espacio educativo” como un tema de investigación, por las evidentes repercusiones que tiene en la didáctica y en la organización de los centros. Y si hablamos de la enorme influencia del espacio educativo habrá que considerar algunos aspectos como que éste *“ha de responder a los principios didácticos y organizativos que lo deben configurar, al tiempo que potencia y canaliza desde sus posibilidades dichos principios”* según lo señala Uría (2001) pág. 30. El contexto escolar tiene una “perspectiva curricular” además de su perspectiva organizativa, la primera ha de ser centro de atención en la configuración de espacios. El currículo desde el punto de vista del contexto organizativo puede considerarse enmarcado por éste, ya que los sistemas de agrupamiento de alumnos y profesores, las posibilidades materiales de distribución del espacio, el horario y todos los recursos humanos, materiales y funcionales significativos, son elementos de referencia para la puesta en práctica del currículo, así lo entiende Uría (2001) pág. 30.

Elementos claves de transformación y mejora de este espacio educativo:

A su vez, habrá que abordar aquellos **elementos que resultan claves** al momento de asumir la transformación y el mejoramiento de la escuela, para lo cual deben considerarse los aportes del profesor Murillo (2003) págs. 27-32, pero sintetizándolos y enriqueciéndolos con la reflexión propia del autor de esta investigación. En tal razón, habrá que señalar que Murillo apunta 5 elementos claves a considerar:

1. *La escuela como centro del cambio:* es decir, el impulso, la coordinación y el seguimiento de los planes de mejoramiento deben surgir del propio centro, ello porque, por lo general, los cambios impuestos desde instancias externas al centro (y no asumidos por la comunidad educativa) no conducen a una mejora real. Más bien, es conveniente que la presión venga desde el interior del centro, manifestada en factores como: “la insatisfacción de un grupo de docentes, la situación problemática de algunos alumnos o las presiones de los padres”, según lo apuntado por Murillo (2003) pág. 28, y que estos u otros sean los que produzcan un proceso reflexivo dentro de la institución escuela que, a su vez, provoque la necesidad de mejoramiento y transformación.
2. *El cambio depende del profesorado:* es decir, está en manos de los docentes y es desde ellos que debería partir la oleada transformadora. Técnicamente se utiliza el término de “cultura escolar” para recoger el conjunto de elementos que forman lo que los docentes hacen y piensan. Modificar esa cultura es uno de los aspectos más complejos del proceso de mejora. Es importante que existan unas metas compartidas por todo el claustro de docentes y por la comunidad educativa en su conjunto. Para su consecución es necesario el diálogo. Vale recordar que aquellas escuelas en las que los profesores debaten con más frecuencia sobre los problemas de la enseñanza y sobre las vías de solución están más preparadas para impulsar, llevar a cabo y alcanzar los procesos de mejora. Finalmente, hay que recordar que el trabajo docente debe ser un trabajo en equipo.
3. *El papel determinante de la dirección:* interviniendo en este elemento algunas características que debe poseer quien asume la dirección del

centro, entre las más importantes: saber delegar responsabilidades, fomentar la participación, la implicación y el compromiso de los profesores y del resto de la comunidad educativa en la gestión del centro, concebir y comunicar con claridad los objetivos, coordinar el currículo, observar a los docentes y discutir con ellos los problemas de su trabajo, apoyar los esfuerzos de los profesores por mejorar la enseñanza, proporcionar los recursos necesarios para un buen desarrollo del aprendizaje, reconocer y premiar el trabajo bien hecho, apoyar y promover programas de mejora. Además, el director debe ir más allá, debe contar con la confianza suficiente por parte de sus compañeros para ser capaz de implicar a la comunidad educativa en un proyecto de mejora. Siempre y cuando la escuela sea dirigida por un funcionario con tales características podrá aspirar a ser parte de un mejoramiento continuo.

4. *La escuela como comunidad de aprendizaje:* lo que conllevaría a asumir a la escuela como una organización enfocada primordialmente en el aprendizaje. No en el sentido de que es necesario que los maestros se mantengan al día en sus materias, aunque también esto es positivo, sino para hacer referencia a la idea de que el aprendizaje tiene más efecto cuando se lleva a cabo en la escuela misma o para la escuela en su totalidad.
5. *Cambiar la forma de enseñar y aprender:* es decir, replantearse la manera de enseñar y de aprender. Esta es una de las consideraciones más difíciles de concretar, pues implicaría el dejar a un lado toda una acostumbrada manera de enseñar y un conjunto de paradigmas que han guiado nuestra práctica educativa y que tiene que ver, en muchos casos, con la manera cómo fuimos “enseñados” a enseñar desde las propias universidades y centros de formación docente. Sin embargo, tal cambio es ineludible y, acaso, el más importante, por lo que a continuación se ofrecen cuatro ideas generales para la intervención del profesor en el aula que, obviamente, deben ser adaptadas a cada situación particular:
 - Centrarse en habilidades de orden superior.

- Utilizar una amplia variedad de estrategias, metodologías, técnicas y procedimientos de evaluación.
- Preocuparse por la autoestima de los alumnos.
- Tener altas expectativas para los alumnos.

3.1.2. Factores de eficacia y calidad educativa

Eficacia escolar:

Ocurre que cuando se nombra el término “eficacia” inmediatamente nuestra mente lo relaciona a cuestiones vinculadas más a lo empresarial que a lo educativo, y es sin duda ello resultado que a principios de los ochenta, principalmente en las sociedades industrializadas y altamente tecnificadas como los EE.UU., Europa o Japón, la educación fue concebida como un instrumento para formar ciudadanos competitivos y adaptables a las exigencias empresariales del mundo globalizado, respondiendo la educación a un concepto de hombre, reducido a los valores del mundo de la empresa y los negocios, tal como lo describe Salguero (1994). Sin embargo, si se libera el concepto “eficacia” de su connotación eminentemente administrativa se verá que es posible relacionarlo con otro tipo de visiones, más solidarias, más latinoamericanas y menos egoístas. Por ejemplo, se puede ser eficiente en lo educativo si es que un objetivo que se persigue es el fomentar actitudes solidarias entre los estudiantes y dicho objetivo se cumple en el porcentaje deseado.

Factores de eficacia escolar:

En tal caso, y entendida la eficacia como un concepto no exclusivo del mundo empresarial y organizacional, se presenta a continuación una selección de los factores característicos que las escuelas deben en teoría poseer para ser consideradas eficaces. Este listado está tomado de la propuesta realizada por el profesor Murillo (2003) págs. 298-230, la que se transcribe en versión propia del investigador y con las oportunas reflexiones y comentarios. Así, las escuelas eficaces son aquellas en que intervienen los siguientes factores:

1. *“Un compromiso de normas y metas claras. También se habla de visión y objetivos compartidos, de objetivos del centro orientados al rendimiento académico y de un acuerdo para el desarrollo de estrategias instructivas eficaces”* esto de acuerdo a Murillo (2003), pág. 298. En este sentido es inconcebible que la institución educativa alcance la eficacia escolar si es que previamente no se ha establecido la planificación estratégica que guíe su accionar y no se han definido los objetivos ni valores que conducen el comportamiento en cada uno de los niveles. Además se trata de que cada uno de estos elementos sean socializados entre todos los miembros de la comunidad para que cada uno de ellos coadyuve para alcanzarlos en el tiempo programado en la propia planificación estratégica. Por supuesto que cada uno de los objetivos debe tender a lo educativo por sobre los demás aspectos que conciernen a la comunidad educativa.
2. *“Planificación en colaboración y coparticipación en la toma de decisiones. También se habla de democracia en la gestión y en la toma de decisiones de consenso y trabajo en equipo del profesorado, de objetivos compartidos y de un clima y cultura escolar participativos”* tal como lo señala Murillo (2003), pág. 298. Consideración fundamental en el sentido que todo proyecto educativo que se dé al interior del centro educativo debe realizarse en consenso y considerando las aportaciones e ideas de cada uno de los miembros de la comunidad, fundamentalmente de los que provienen de docentes y directivos.
3. *“Dirección positiva, liderazgo profesional o liderazgo destacado, con el cual coinciden todos”* según palabras de Murillo (2003), pág. 298. Aspecto sobre el que se profundizará posteriormente y consistente en la decisiva influencia que una dirección puede ejercer en la consecución de la eficacia escolar. El liderazgo sería el factor clave.
4. *“Una estrategia para el personal, según las necesidades pedagógicas del plantel”* tal como apunta Murillo (2003), pág. 298. Entendidas como las respuestas que la institución da a los objetivos y metas planteados. Se trata de vincular a todo el personal, no sólo docentes, sino también directivos, personal de servicio y demás colaboradores del centro en los objetivos pedagógicos perseguidos por la institución.
5. *“Un currículo planeado y ordenado”*, así lo entiende Murillo (2003), pág. 299. Pieza fundamental en todo el engranaje educativo es el currículo. No nos

podemos permitir el improvisar en la enseñanza, sino que es obligatorio planificar con tiempo y ordenar sistemática y creativamente los contenidos curriculares.

6. *“Un elevado nivel de implementación y apoyo de los padres; también habla de la colaboración escuela-hogar, del compromiso y apoyo de los padres y de la participación destacada de la familia”*, tal como lo señala Murillo (2003), pág. 299. Es decir, involucrar a los representantes y padres de familia en la consecución de los objetivos educativos del centro, pues quién más que ellos para determinar aquellos aspectos de los estudiantes que pueden pasar desapercibidos en las horas de escuela y que pueden significar una fortaleza o una barrera en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
7. *“Búsqueda y reconocimiento de los valores propios de la escuela, que debe plantear ciertas expectativas elevadas y un reconocimiento del aprovechamiento académico”* en palabras de Murillo (2003), pág. 299. Se trataría de identificar aquellos valores que dan identidad a la institución y que pueden significar la diferencia entre el fracaso y el éxito, educativamente hablando. Por otra parte, refiere también a elevar las expectativas y los estándares, es decir, apuntar al cielo para alcanzar las montañas.
8. *“Buen empleo del tiempo dedicado al aprendizaje. Se consideran la enseñanza y el aprendizaje como el centro de la actividad escolar”* según lo plantea Murillo (2003), pág. 299. Aunque parezca una perogrullada, los centros educativos deben emplear el tiempo fundamentalmente en la enseñanza y no malgastarlo en otras actividades insignificantes. Es fácil imaginar las actividades a las que los centros escolares dedican gran cantidad de tiempos y recursos: kermeses, elecciones de reinas, etc., necesarias sin duda para fomentar ciertos lazos, pero proclives de convertirse en trabas a la enseñanza al momento de ser recurrentes.
9. *“Evaluación continua y seguimiento de los avances que se producen con el aprendizaje y refuerzo positivo para el desarrollo intelectual social”*, de acuerdo al criterio de Murillo (2003), pág. 300. La evaluación suele ser mal vista por cierto profesorado temeroso de enfrentarse con sus propias deficiencias y conforme con la pedagógica tradicional o, peor aún, con la total carencia de pedagógica; sin embargo, habría que considerar a la evaluación como una oportunidad de perfeccionamiento y establecerla como continua y no como un

castigo inminente. La educación de nuestros niños es asunto tan importante como para andar con susceptibilidades laborales. Como en cualquier actividad humana de vital importancia, si quienes la practican no están capacitados para desempeñarla, pues deberán actualizarse o simplemente dar paso a otros que estén más idóneos para el ejercicio docente.

10. *“Reconocimiento de los derechos y responsabilidades de los alumnos, en el que se tomen en cuenta las expectativas y las exigencias para el desarrollo de una disciplina consciente”*, según la apreciación de Murillo (2003), pág. 300. La disciplina está bien entendida cuando se la asume como un instrumento y no como un fin en sí mismo. En el caso de los estudiantes de los centros escolares se comenzaría con el reconocimiento de sus propios derechos y responsabilidades para, a partir de ellos, crear una disciplina enfocada no en el encorsetamiento, la rigurosidad o el castigo, sino en la autonomía personal. Es decir, se trataría de formar ciudadanos disciplinados por vocación y autoconocimiento y no por imposición.

Hasta aquí la revisión de los factores que intervienen para que las escuelas pasen a ser consideradas eficaces. El autor señala otros como *“la estabilidad laboral del personal, el apoyo activo y sustancial de la autoridad educativa, el desarrollo de un ambiente de aprendizaje y el desarrollo de oportunidades de aprendizaje”* (2003), pág. 300, pero que se obvian en razón que están indirectamente incluidos en los ya analizados.

Por otra parte, para abordar un tema como la eficacia escolar habrá que considerar otros factores a más del rendimiento académico en lectura y matemática tales como: tasas de asistencias, nivel de delincuencia escolar, nivel de problemas conductuales o disciplinarios. Si se requiere contar con datos reales habrá que recurrir a estudios que hayan abordado la cuestión desde la observación directa y prolongada. En tal razón, podría referirse al estudio de las “Quince mil horas” como el más representativo de esta corriente y pionero en el Reino Unido, y que fue realizado por Ruttler y otros (1997). El estudio consistía en el seguimiento por más de tres años a doce escuelas secundarias urbanas en Londres:

...rescatando todos los antecedentes académicos de los alumnos (razonamiento verbal, ocupación de los padres, problemas de comportamiento)

al finalizar la primaria. Su principal hallazgo en el ámbito de la dirección corresponde a la presencia de un liderazgo fuerte combinado con una toma de decisión democrática por parte del director. Oscar (2006), pág. 4.

Lo interesante de este estudio es que señala como factor clave la combinación de un férreo liderazgo con la toma de decisiones de manera democrática que ocurre en la dirección de las instituciones estudiadas, diagnóstico que, aunque realizado en un contexto muy diferente al nacional y latinoamericano, podría ofrecer ciertas pautas para determinar la importancia que la labor del director tiene para alcanzar la eficacia escolar. En tal sentido, autores como Puerkey y Smith, citados por Oscar (2006) pág. 1, conciben el papel decisivo de la dirección en la eficacia escolar siempre y cuando se apoye en el pilar del liderazgo de los miembros de la dirección escolar. Concluyendo este punto, el liderazgo educativo y administrativo del director y de los demás miembros del equipo directivo son pilares fundamentales para impulsar y mantener la eficacia escolar de la institución.

Finalmente, y en un sentido más crítico, que siempre resulta necesario para cuestionar aspectos que podrían estar escondidos entre conceptos en apariencia positivos, habría que señalar, siguiendo a Contreras (2001) pág. 22, que:

...la eficacia escolar se ha convertido en una industria global... Trata de envolver las prácticas de la escuela en unos principios progresistas, social-darwinistas y eugénicas. Es progresista porque persigue formas más eficaces y eficientes de dirigir el progreso social. Es social-darwinista porque acepta la supervivencia de los más aptos. Y es eugénica porque privilegia lo deseable y trata de eliminar lo negativo.

Es el peligro que podría estar escondido en la búsqueda a ultranza de la eficacia escolar y que consistiría en que muchos estudiantes podrían quedar rezagados de los procesos educativos y excluidos desde el arranque de los beneficios del conocimiento, interviniendo para ellos muchos factores, entre los que se nos ocurren, la diferencia entre unos estudiantes y otros en el punto de partida (nivel socio-cultural, alimentación, acceso al centro, nivel de formación de los padres, relaciones familiares disfuncionales), o las particulares diferenciaciones cognitivas y culturales entre los niños. Lo recomendable sería propender hacia la eficacia escolar pero estando

siempre preocupados de la igualdad de oportunidades para cada uno de los estudiantes.

Calidad educativa:

Ahora toca abordar el concepto de “calidad educativa”, el mismo que ha adquirido cierta relevancia en razón de la coyuntura social que vive el Ecuador actualmente y cuyos proyectos de transformación económica, política, social y cultural están estrechamente relacionados con la búsqueda de la calidad educativa. Pero este concepto requiere una aproximación conceptual, para lo cual se ha recurrido a la investigación bibliográfica.

En tal razón, vale comenzar con los aportes del profesor Bondarenko (2007) págs. 618, 619, al concepto de calidad y la categorización que realiza. Por parte del autor de esta investigación será cuestión de relacionar los aportes de dicho autor con aspectos educativos. Así, la calidad debe entenderse como:

- **Categoría continua.** El concepto de la calidad ya no se presenta como discreto sino como continuo. Al nivel de escuela no podría hablarse de haber llegado a alcanzar un tal o cual nivel de calidad, sino que siempre se estaría inmerso en un proceso de continuo perfeccionamiento. Es decir, recurriendo a una expresión anglosajona, la calidad educativa sería un “work in progress”.
- **Categoría subjetiva.** En la “relatividad” de la calidad está implícita la idea de su subjetividad, entendida en el sentido de Weber (1984) pág. 26, como *“significado promedio o aproximado de algo que le otorgue un grupo de personas”*. A nivel educativo significaría que la comunidad educativa, así como los estamentos gubernamentales serían los encargados de establecer los parámetros de calidad que la escuela perseguiría.
- **Categoría social.** Calidad es un concepto socialmente determinado, sujeto a demandas sociales, lo cual cambia con los cambios en la naturaleza de la sociedad. Es decir, que la escuela estaría respondiendo a las exigencias de la sociedad en que está inmersa. Sin embargo, sería acaso una discusión bizantina el señalar que otro modelo económico en el Ecuador actual exigiría otro tipo de educación, pues ello es evidente. En tal caso, como se señaló

anteriormente habrá que estar de acuerdo entre todos sobre la sociedad que se pretende alcanzar y sólo ahí podrá hablarse de calidad educativa.

- **Categoría dinámica.** Como concepto dinámico, calidad tiene dos dimensiones: sincrónica y diacrónica. Sincrónicamente, en sociedades diferentes operan diferentes conceptos de la calidad que cambian a través de la distancia. Diacrónicamente el concepto de la calidad cambia con el tiempo y por lo tanto es de naturaleza histórica. Las reflexiones educativas que podrían derivarse de esta categoría serían de similar factura que las presentadas en la categoría anterior: la dependencia a lo social y lo histórico del concepto está más que claro.
- **Categoría participativa.** En una organización o comunidad existe toda una cadena de personas que aportan algo para el logro de la calidad como totalidad. En un plantel educativo, esta cadena podría incluir desde el director del mismo hasta el personal de limpieza, todos coadyuvando para alcanzar la calidad educativa.
- **Categoría axiológica.** Salta a la vista el hecho de que cuando se menciona la calidad de algo, siempre se está emitiendo un juicio de valor, una apreciación positiva o negativa, por lo cual se puede considerar que este término pertenece al campo de la axiología, y de allí las dificultades para evaluarlo, pues la valorización, como actividad exclusivamente humana está inmersa en el campo indeterminado de la subjetividad.
- **Categoría evaluativa.** En el término calidad está latente la idea de evaluación. Es decir, la constatación de que la calidad educativa se está alcanzando sólo puede hacerse si lo hacemos a través de la evaluación.

Ya enfocado exclusivamente en lo educativo, Ortiz (2000) pág. 14, al abordar el tema de la calidad educativa alude a las características propias del proceso de enseñanza-aprendizaje y a los resultados de la formación del hombre, pero condicionado a lo histórico y lo social:

...y que toman una expresión a partir de los paradigmas filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos imperantes en la sociedad determinada y se mide por la distancia existente entre la norma (los paradigmas) y el dato (lo que ocurre realmente en la práctica educativa). Toda educación es portadora de una determinada calidad, que es inherente al ser del objeto: en este caso, en la educación la calidad puede ser mayor o menor (cantidad o cualidad en la medida que sus características se acerquen o alejen de los paradigmas filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos que imperen en una sociedad históricamente concreta.

Lo revelador de la cita anterior es que señala al hecho que la calidad es una característica propia de cualquier fenómeno, y que es su relación con los paradigmas establecidos en la sociedad donde el fenómeno se manifiesta lo que determina su mayor o menor grado o si es apreciada positiva o negativamente. Ello conduce a la reflexión que antes de la búsqueda de algo que se denomina “calidad educativa” sería necesario establecer el tipo de ciudadano que se pretende formar (o mejor aún el tipo de ciudadano que NO se pretende formar, pues ello permitiría una mayor inclusión educativa) y qué sociedad se pretende alcanzar.

Una aproximación al concepto en cuestión es el presentado en el documento de la UNESCO (2005) pág. 2, el mismo que apunta a los dos principios que caracterizarían a la mayoría de las tentativas de definición de lo que se entiende por calidad educativa:

...el primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido; el segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando. Como el logro de estos últimos objetivos no se puede evaluar fácilmente, es difícil efectuar comparaciones entre países a este respecto...

Lo cognitivo y lo afectivo como ejes principales de las definiciones sobre calidad educativa son apuntados por la cita anterior, y ello conduce a un hecho que puede

constatarse en nuestras aulas, y es la constante lucha entre los procesos de enseñanza que propenden hacia lo académico y la adquisición de conocimientos y aquellos otros que lo hacen hacia lo afectivo. Esas diferentes concepciones no han terminado por confluír en un solo proceso de enseñanza, sino que parecen confrontarse continuamente.

Factores de calidad educativa:

En tal caso, una vez se ha realizado una sucinta aproximación al concepto de «calidad educativa», se puede proceder a detallar aquellos factores que inciden significativamente en la calidad educativa de los centros escolares, valiéndonos para ello de los aportes del profesor Marqués Graells (2011) pág. 1, y de la profesora Cecilia Braslavsky (2009) pág. 3. Tales factores, enriquecidos con las reflexiones del investigador, serían los siguientes:

1. *Enfocarse en la pertinencia personal y social:* dicho en otros términos, relacionar lo educativo y su práctica con las necesidades que emanan del contexto socio-económico, político y social y con aquellas que se vinculan a la subjetividad de las personas que aprenden. Es decir, considerar las particularidades del educando y del contexto en el cual este vive y se desarrolla.
2. *Una tensión creativa entre la convicción, la estima y la autoestima de las sociedades y de las dirigencias políticas y de las administraciones en el valor de la educación:* entendido esto como el hecho de estar convencidos con respecto a las posibilidades de la educación. Vale señalar que este convencimiento es una de las claves del éxito en los períodos en que la educación exige más y está por lo general asociada a la valoración de los profesionales de la educación. A través de esta valoración hecha a los docentes, se les otorga la energía para apreciar a todos sus alumnos, con independencia de sus orígenes y de su diversidad.
3. *La fortaleza ética y profesional de los maestros y profesores:* dicho en otros términos, además de valorarse a sí mismos y de sentirse valorados por la sociedad —o de ubicarse más allá de la necesidad de valoración social—

tienen los valores de paz y justicia incorporados a su propia constelación moral y poseen recursos para obtener resultados en sus alumnos. Desean y saben relacionarse con el contexto del que provienen sus alumnos y con ellos en tanto personas. Desean y saben seleccionar estrategias didácticas y materiales de aprendizaje y generar experiencias productivas, creativas y agradables. Se posicionan como modelos de vida, sin sobreactuaciones. Son maestras y profesores que pueden conectarse con lo que sienten sus alumnos, que tienen valores fuertes y que pueden definirse como “luchadores”. Este tipo de docentes se encuentran muchas veces con las limitaciones impuestas por sus directores e inspectores. Otras, en cambio, cuentan con su apoyo.

4. *La capacidad de conducción de los directores e inspectores:* las características del ejercicio del rol directivo y, de modo más específico, las de los directores y directoras de escuelas, presentan una importante correlación con la posibilidad de gestar instituciones apropiadas para promover aprendizajes de calidad. Entre las características de los directores tres aparecen como decisivas: a) el valor que se otorga a la función formativa de los establecimientos educativos, b) la capacidad que tiene la dirección de “construir sentido” para el establecimiento en su conjunto, pero también para cada uno de los grupos y de las personas que lo integran y c) la capacidad que posee la dirección de “construir eficacia”, es decir, de que cada uno de esos grupos y de esas personas sientan y corroboren empíricamente que el sentido que buscan en ese establecimiento se realiza con una relación aceptable entre la inversión personal de tiempo y energía, y el beneficio que se obtiene en relación con el sentido buscado.
5. *El trabajo en equipo dentro de la escuela y de los sistemas educativos:* las escuelas que logran construir una educación de calidad son escuelas en las cuales los adultos trabajan juntos; y que este trabajo conjunto se promueve más y mejor cuando también el sistema educativo como tal trabaja junto. Las experiencias de desarrollo curricular compartido entre docentes de diferentes establecimientos, de reunión periódica de directores, de realización y devolución y diálogo de resultados de los operativos de evaluación a los

establecimientos educativos y otra serie de ejemplos similares son también factores que inciden decisivamente en la calidad educativa.

6. *Las alianzas entre las escuelas y los otros agentes educativos:* La construcción de calidad educativa se facilita, en cambio, cuando todos los actores logran comprender la situación de los otros, pueden ver lo invisible y logran —además— ofrecerle algo a los otros en el espacio de valores compartido o compartible.
7. *El currículo en todos sus niveles:* el currículo es un elemento relevante para definir la calidad de la educación, en particular a través de tres aspectos, que podrían denominarse sus básicos estructurales, disciplinares y cotidianos. Los básicos curriculares estructurales hacen referencias a ciertas disposiciones político-administrativas que son condiciones imprescindibles, aunque no suficientes, para alcanzar la calidad de la educación necesaria en el siglo XXI.
8. *La cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos:* no hay calidad educativa sin entorno rico en materiales que puedan ser utilizados como materiales de aprendizaje. La calidad de esos materiales y las características de su uso a través de la dinamización por parte del docente profesional y éticamente comprometido son tanto o más importante que su existencia.
9. *La pluralidad y calidad de las didácticas:* la mejor constelación de recursos para el aprendizaje es inútil si no existen buenas didácticas y si esas buenas didácticas no son variadas y no están al alcance de los profesores.
10. *Los mínimos materiales y los incentivos socioeconómicos y culturales:* existen ciertos mínimos materiales por debajo de los cuáles es muy difícil construir calidad educativa para todos. Esos mínimos materiales deben garantizar que los niños y las niñas vayan comidos a las escuelas, que los salarios de los profesores sean dignos y que el equipamiento esté disponible. La existencia de mínimos materiales y de incentivos al desarrollo de los contextos y de los maestros y poblaciones escolares debe ser considerada

como una condición indispensable, pero no suficiente para el mejoramiento de la calidad de la educación.

Como podría concluirse en base a la observación de cada uno de los factores anteriormente señalados, el cumplimiento por separado de cada uno de ellos no asegura que se alcance la calidad en los centros educativos, sino que habría que apuntalar a un trabajo completo e interrelacionado entre todos.

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

Para abordar los factores socio-ambientales e interpersonales que influyen en el centro escolar y en el aula se comenzará con los aportes de Kurt Lewin y Murray quienes *“examinan las complejas asociaciones entre personas, situaciones y resultados y llegan a definir la conducta personal como una función de un proceso continuo de interacción multidireccional o de feedback entre el individuo y las situaciones en que él se encuentra”* Lewin (1965). Es decir, según estos autores los aprendizajes se desarrollan en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto de aprendizaje.

Por lo tanto, no depende únicamente de las características intrapersonales del alumno o del profesor o del contenido a enseñar, sino que está determinado por factores como el modo en que se conduce la comunicación; cómo se implementan los contenidos con referencia a la realidad de la clase; cómo se tratan (lógica o psicológicamente) los métodos de enseñanza, etc. Cornejo & Redondo (2001) pág. 12.

Es decir, son los factores interpersonales a más de los propiamente académicos los que juegan un papel de suma importancia en el desarrollo de la clase. Eso lleva a la reflexión que el docente debe tener la suficiente capacidad para favorecer durante su clase los aspectos personales, los mismos que crean un nexo entre el estudiante y el profesor.

En tal caso, respondiendo a la pregunta planteada en el título de esta acápite, se señalaría que los factores que se relacionan con el clima social del aula –en este caso,

con un clima positivo vale aclarar- son: un ambiente físico que sea lo más adecuado, actividades variadas y entretenidas, comunicación respetuosa entre profesores, alumnos y compañeros, capacidad para escucharse y tolerarse entre unos y otros, así como la capacidad de valorarse mutuamente, así lo establecen Milcicic& Arón (2009) pág. 3.

Con respecto al ambiente social habrá que señalar que este concepto hace referencia a *“la red de relaciones interpersonales que se establecen a través del modo de llevar a cabo la tarea educativa, al rol y funciones de la profesora/or, al rol y funciones de los alumnos/as, y al escenario en que interactúan dichas relaciones”*. Así, se entendería el modo de llevar a cabo la tarea educativa como las prácticas pedagógicas o los modelos educativos que el docente aplica en sus clases, así como el uso de ciertos recursos y técnicas, las mismas que están estrechamente relacionadas con el ambiente en que se desarrollan. Por ejemplo, un modelo pedagógico constructivista interactúa de un modo diferente con un contexto rural que con un urbano, en un centro educativo privado y uno público.

Otro factor que también hay que considerar cuando se habla de lo socio-ambiental es la relación “tiempo-tarea”, al que Escribano entiende como *“...Uno de los recursos más esenciales controlado por los profesores/as..., no sólo en su vertiente cuantitativa sino también en la cualitativa, es decir, cómo dirigen y ajustan el tiempo del aprendizaje de los alumnos/as en el aula”* (2004)pág. 259. Entenderíamos las vertientes cuantitativa y cualitativa, respectivamente, como el tiempo real en minutos u horas que los docentes dedican a impartir la clase, fuera de las formalidades como tomar lista, la primera, y la efectividad de un aprendizaje significativo, la segunda.

Otro factor encontrado en esta investigación es el ambiente físico:

...Se trata de la dirección y control del espacio físico que constituye el entorno de la sala del aula. Este componente incluye: los elementos del espacio y otros recursos, las combinaciones posibles y la modificación del mobiliario del aula, el tamaño de la sala, la distribución de los asientos y la disposición física del profesorado en el conjunto físico del aula... Escribano (2004) págs. 259-260

Aspecto decisivo que puede determinar situaciones como que el estudiante esté en una posición cómoda para poner atención a la clase, que tenga una visión clara hacia

la pizarra, que el salón de clase esté debidamente iluminado, que cuente con una adecuada ventilación, que los pupitres tengan el tamaño correcto. Lo importante, en tal caso, es estar conscientes que el incumplimiento de ciertas condiciones en la adecuación del espacio físico, no solo del aula, sino de toda la institución, puede conllevar a que el estudiante no logre acceder al aprendizaje o participar en su construcción.

Niveles de clima social

Ahora, con respecto a los niveles en los cuáles se puede observar el clima social del aula, y siguiendo para ello los aportes de Cornejo & Redondo (2001) y de Milcicic & Arón (2009), podrían establecerse fundamentalmente cuatro niveles:

- ❑ **1er nivel:** desde una mirada centrada en la institución escolar (clima organizativo o de centro). Es decir, la observación del clima social estaría condicionada por criterios institucionales y organizativos.
- ❑ **2do nivel:** desde una mirada centrada en los procesos que ocurren en algún «microespacio» al interior de la institución (especialmente la sala de clases). Entendiendo con ello que la mirada observadora se enfocaría en lo que acaece al interior del salón de clases, aunque no exclusivamente, vale destacar, en los procesos de enseñanza aprendizaje, sino además en un conjunto de factores intra e interpersonales que se manifiestan en dicho «microcosmos».
- ❑ **3er nivel:** desde ambas. Lo que permitiría relacionar el clima social institucional con el clima social al interior del microespacio y viceversa. Con ello podría evidenciarse la mutua influencia de ambos espacios en la configuración del clima social del centro escolar.
- ❑ **4to nivel:** finalmente, desde las percepciones que tienen los distintos actores educativos: *“alumnos, profesores, paradocentes o apoderados”* Cornejo & Redondo (2001) pág. 6, quienes tendrían su muy peculiar manera de percibir el clima social de la institución en que se desarrollan sus actividades. Aquí

estaríamos en el reino de la subjetividad y, por ende, desde este nivel no podría hablarse de un único clima social sino de tantos como personas intervengan en el proceso educativo.

3.1.4. Estándares de calidad educativa

Actualmente, el Estado ecuatoriano se encuentra inmerso en el proceso de mejorar radicalmente la educación en el Ecuador, acción que podría quedarse solamente en buenas intenciones si no se define previamente los aspectos educativos que se pretenden mejorar. Para ello es necesario establecer los estándares que serán los perseguidos y que los involucrados en el proceso (estudiantes, docentes, directivos) deberían conseguir.

Estos **estándares de calidad educativa**, en propia definición que ofrece el Ministerio de Educación, son:

...orientaciones de carácter público, que señalan las metas educativas para conseguir una educación de calidad. Cuando los estándares se aplican a estudiantes, se refieren a lo que estos deberían saber y saber hacer como consecuencia del proceso de aprendizaje. Por otro lado, cuando los estándares se aplican a profesionales de la educación (docentes y directivos), son descripciones de lo que estos deberían hacer para asegurar que los estudiantes alcancen los aprendizajes deseados. Finalmente, cuando los estándares se aplican a las escuelas, se refieren a los procesos de gestión y prácticas institucionales que contribuyen a que todos los estudiantes logren los resultados de aprendizaje deseados (2012).

Es decir, no hay que concebir los estándares como comunes para todos los miembros de la comunidad educativa, sino exclusivos de cada uno de sus integrantes, pero entendiendo que todos, fundamentalmente propenden al mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes. En búsqueda de alcanzar este objetivo principal es que el Ministerio ha diseñado tres tipos de estándares: 1. De aprendizaje, 2. De desempeño profesional y 3. De gestión escolar, cada uno de ellos, apuntando a los

tres principales componentes de la educación: estudiantes, docentes y centros. El propio Ministerio los explica:

Estándares de aprendizaje ¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que debe tener un estudiante? Estos estándares son descripciones de la formación que los estudiantes deben alcanzar a lo largo de la trayectoria escolar: desde la Educación Inicial hasta el Bachillerato (2012).

Para determinar tales estándares debe establecerse el perfil del tipo de profesional que se requiere y cuáles son las áreas profesionales que se pretenden potencializar y que son más acordes para la transformación del país.

Estándares de desempeño profesional ¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que deben poseer los profesionales de la educación para asegurar que los estudiantes alcancen los aprendizajes deseados? Actualmente se están desarrollando dos tipos de estándares generales de desempeño profesional: de docentes y de directivos. A futuro se formularán estándares para otros tipos de profesionales del sistema educativo, tales como mentores, supervisores-asesores y supervisores-audidores. Los estándares de desempeño profesional son descripciones de lo que debe hacer un profesional educativo competente; es decir, de las prácticas que tienen una mayor correlación positiva con la formación que se desea que los estudiantes alcancen (2011) pág. 5.

Sin duda, estrechamente vinculados con los estándares de aprendizaje, pues serán los docentes quienes deben asegurar que el aprendizaje de sus alumnos se cumpla, de ahí que habrá que establecer los modelos pedagógicos, así como las prácticas didácticas más acordes a las necesidades de los estudiantes y que aseguren un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz.

Estándares de calidad educativa relacionados con la convivencia y el clima escolar/aula.

En base a los 4 estándares sintetizados en líneas anteriores se puede realizar un breve análisis caracterizando y relacionándolos con la convivencia y el clima escolar en el aula. Es necesario señalar que -según criterio del autor de esta investigación-,

cada uno de los estándares propuestos por el Ministerio de Educación del Ecuador, uno más que otro, influye y se relaciona con los aspectos señalados. A continuación se presentan los estándares educativos siendo analizados críticamente bajo la luz de su relación con la convivencia y el clima social del aula.

- ❑ *Estándares de aprendizaje:* al establecerse desde las cúpulas educacionales los logros educativos y los conocimientos que los estudiantes deberían alcanzar una vez concluido el bachillerato, (necesario esto por la coyuntura económica y social transformadora en que se encuentra el país actualmente y que exige que los gastos en educación se inviertan siguiendo para ellos objetivos definidos y atendiendo las necesidades productivas y sociales del país), se estarían organizando los aprendizajes desde una posición vertical, la del Ministerio, la misma que, inevitablemente, estaría desoyendo las particularidades visiones y vocaciones de cada uno de los estudiantes. Sin duda, esto afecta de alguna manera el clima social en el aula, pues siempre habrán alumnos que se mostrarán reacios a las materias a las que se pretende dar mayor prioridad desde el Ministerio: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Estudios Sociales.
- ❑ *Estándares de desempeño directivo:* su estrecha relación con el buen desempeño escolar hace que los estándares enfocados en el ejercicio de los directivos de las escuelas sean así mismo decisivos en relación a los factores que aseguran un clima positivo, tanto a nivel institucional como a nivel del salón de clase. Por ejemplo, un buen desempeño directivo aseguraría que la institución cuente con todos aquellos recursos didácticos y con la infraestructura física para que el clima social percibido por los estudiantes y por los docentes que hacen uso de tales recursos sea el más adecuado. Así mismo, el accionar del directivo y sus personales dotes de tolerancia, solidaridad y respeto para con el resto de miembros de la comunidad educativa imbuiría de tales atributos al resto de la institución.
- ❑ *Estándares de desempeño docente:* puesto que están relacionadas con las prácticas pedagógicas que se desarrollan al interior del salón de clase, su cumplimiento asegura la consecución de un clima de clase favorable, siempre

que junto a la pedagogía y didáctica desarrolladas se fomenten ciertos valores como el compañerismo, la tolerancia, la solidaridad y el respeto mutuo.

- ❑ *Estándares de gestión escolar:* en búsqueda del funcionamiento cabal de la escuela y, por ende, del aseguramiento que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más efectivo, se deberá propender a que el clima social de la institución sea el más adecuado para tales objetivos.

3.1.5. Planificación y ejecución de la convivencia en el aula

Para abordar satisfactoriamente este capítulo habrá que revisar los documentos y nuevos acuerdos oficiales que refieren a la necesidad de aplicar un código de convivencia entre todos los integrantes de la institución educativa. En tal razón, el Acuerdo 182, establecido el 22 de mayo de 2008 por el entonces Ministro de Educación Dr. Raúl Vallejo acordaba, entre los principales aspectos *“institucionalizar el Código de Convivencia en todos los planteles educativos del país, en los diferentes niveles y modalidades del sistema, como un instrumento de construcción colectiva por parte de la comunidad educativa que fundamente las normas del Reglamento Interno y se convierta en el nuevo modelo de coexistencia de dicha comunidad”* Ministerio de Educación del Ecuador (2007). En tal sentido, dicho documento sería un modelo guía para conducir la participación mancomunada de todos los miembros. Vale aclarar que al hablar de comunidad no se hace referencia exclusivamente a profesores, directivos o alumnos, sino que se involucra a otros elementos como padres de familia, sociedad civil, vecinos de la institución, familiares. Al menos, hacia eso debería propenderse.

Con respecto al propósito que este Código de Convivencia persigue se apunta: *“Art. 2. ... el fortalecimiento y desarrollo integral de los actores de la comunidad educativa conformada por los docentes, estudiantes y las familias, en el ejercicio de sus obligaciones y derechos, calidad educativa y convivencia armónica”* Ministerio Educación del Ecuador (2007). Es decir, no se trata únicamente de derechos sino también de obligaciones y de su cumplimiento en una forma armónica.

Sin embargo, si hay algo de gran importancia para esta investigación es la declaración que el acuerdo en su art. 3 hace con respecto a los derechos de los estudiantes:

- a. Participar del proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad en una atmósfera de calidez, libre de presiones de todo orden o abusos físicos, psicológicos o verbales.
- b. Gozar del respeto por sus derechos, sus sentimientos, su individualidad y sus pertenencias por parte de sus compañeros y de los funcionarios de la institución.
- c. Requerir la asistencia de los docentes, en caso de necesidad, con el fin de resolver dificultades o conflictos mediante el diálogo.
- d. Ser escuchado con respeto a sus opiniones.
- e. Demandar confidencialidad sobre asuntos personales tratados con algún miembro del personal docente. Ministerio Educación del Ecuador (2007)

Sin embargo, y como en todos los estamentos de la sociedad, la exigencia de los derechos debe ir acompañada por la responsabilidad en el cumplimiento de las obligaciones, las principales de las cuales, son apuntadas por el Código de Convivencia:

- a. Cumplir respetuosa y puntualmente las Instrucciones impartidas por las autoridades educativas.
- b. Ser puntual en su asistencia a clases y en el cumplimiento de sus tareas y deberes escolares.
- c. Tratar a sus compañeros, maestros y demás personas con cortesía y de manera respetuosa.

- d. Evitar cualquier actividad que coarte los derechos de los otros alumnos a aprender o a jugar, o con la responsabilidad del profesor de ejercer su tarea educativa.
- e. Cuidar y respetar las instalaciones, el mobiliario y el material didáctico de la escuela, en tanto es propiedad ciudadana, así como la propiedad del prójimo.
- f. Expresar sus opiniones con cortesía y respeto... Ministerio Educación del Ecuador (2007).

A su vez, el artículo 324, establecido el 15 de septiembre del año 2011, ofrece también algunas líneas de consideración que serán de utilidad para la Planificación y Ejecución del Plan de convivencia. Debido a su importancia para el análisis se transcriben completamente algunos de sus artículos, seguido cada uno de la reflexión del investigador:

Art. 1.- Responsabilizar a las máximas autoridades de las instituciones educativas para que dichos establecimientos sean espacios de convivencia social pacífica, en los que se promueva una cultura de paz y de no violencia entre las personas y contra cualquiera de los actores de la comunidad educativa, así como la resolución pacífica de conflictos en todos los espacios de la vida personal, escolar, familiar y social. Ministerio Educación del Ecuador (2011).

Objetivo de gran importancia cuando vemos que la sociedad entera requiere adquirir el hábito de aprender a resolver sus conflictos de manera civilizada y pacífica. Más aún en los centros educativos, lugares donde muchas veces los estudiantes manifiestan los problemas que no han sido resueltos en el hogar y tienden a la violencia como primer recurso.

Art. 2.- Responsabilizar a las máximas autoridades de las instituciones educativas de la adopción oportuna de las acciones pertinentes para garantizar que dichos establecimientos sean seguros para sus estudiantes, docentes y personal administrativo; y en ellos se respete y proteja la integridad física de las

y los estudiantes, así como se les resguarde contra todo tipo de violencia.
Ministerio Educación del Ecuador (2011)

Fundamental resolución, pues frente al embate de la delincuencia en nuestras sociedades latinoamericanas, los directivos deben estar preparados para solventar cualquier problema.

Ahora, con respecto a la pregunta que podría estarse originando y que tiene que ver con cómo se relacionan tales acuerdos con el clima y la convivencia en el aula, habría que analizar el literal “a”, y percatarse que resalta la necesidad de establecer un clima de calidez en el salón de clase, así como el literal “c” que destaca la necesidad de propender hacia el diálogo para la resolución de los conflictos. En tanto, cada uno de los literales arriba incluidos debe ser considerado al momento de planificar y ejecutar la convivencia en el centro y en cada uno de los salones de clase.

Como puede observarse, tanto los derechos como las obligaciones han sido establecidos de una manera que puedan ser comprendidos y alcanzables por los estudiantes. Sin embargo, al momento de ejecutar este documento en la institución habrá que ponerlo en consideración de cada uno de los miembros. Es más, hasta podría pensarse en pasarlo por un proceso de mejoramiento, para lo cual el aporte de todos es importante. Al final, el Código de Convivencia debería estar imbuido de la identidad de la institución, por ende, la propuesta del Ministerio no sería más que un modelo a seguir.

En tal razón, se concluye este capítulo entendiendo al Código de Convivencia como un instrumento al que recurre la comunidad educativa para establecer los parámetros mínimos con los cuales guiar la vida en mancomunidad, porque recuérdese que cada individuo es un universo y siempre es necesario encontrar aquellos acuerdos que nos unen y vuelven más agradable el trabajo en equipo. En el caso que nos compete, el fin que se persigue es el mejoramiento educativo de nuestros estudiantes.

3. 2. CLIMA SOCIAL

3.2.1. Clima social escolar: concepto e importancia

Para evitar la confusión que podría darse entre el concepto que se va a abordar en este acápite “clima escolar” y otros ya analizados como “ambiente escolar” por ejemplo, es necesario transcribir lo que sobre el tema en cuestión señalan algunos estudios. Así, se comienza apuntando la naturaleza particular del concepto y a qué aspectos hace alusión sin olvidar señalar que:

...un buen clima no se asocia de manera exclusiva con la disciplina y la autoridad. Al contrario, el clima escolar se concibe de manera global, como un concepto que se refiere a las condiciones organizativas y culturales de un centro. En este sentido Hoy, Tarter y Kottkamp (1991), caracterizan el clima escolar como la manera en que la escuela es vivida por la comunidad educativa. Para estos autores el clima escolar se define como la cualidad más duradera del contexto educativo que afecta el carácter y las actitudes de todos los implicados y se basa en la percepción colectiva de la naturaleza y el sentido de la escuela. Por su parte, Parsons, citado por Freiberg (1999), considera que el clima escolar se refiere a la coherencia entre la organización, los recursos y las metas, en la medida en que un centro de enseñanza saludable es aquel en el que los aspectos técnicos, institucionales y de gestión están en armonía...Ministerio de Educación y Ciencia (2004) pág. 23.

La palabra clave de la reflexión anterior es “percepción” pero no una individual y subjetiva, sino una que se da a manera colectiva entre todos los integrantes de la comunidad educativa. Es evidente que esta manera de concebir el centro por parte de estudiantes y docentes irá configurando la identidad de la institución y en algunos casos aumentará o disminuirá el nivel de compromiso por alcanzar los objetivos de la entidad. El clima bueno, en tal caso, será el que armonice la tecnología con que se cuenta para impartir las clases, la infraestructura del centro, y otros aspectos concernientes al mismo.

Ahora, si se quiere realizar una lectura más crítica de lo que es el clima escolar habrá que revisar la síntesis que sobre el tema hace el texto presentado por el Ministerio de Educación de España:

Freiberg (1999), retomando la metáfora de Tagiri en la que identifica *clima* con *atmósfera*, compara el clima escolar con el aire que respiramos, que tiende a pasar desapercibido hasta que algo funciona mal en él. Preocupado por su impacto en las escuelas, y por las consecuencias que puede tener en el alumnado y en el entorno de aprendizaje, plantea la necesidad de realizar esfuerzos rigurosos que permitan medir su influencia. Defiende, asimismo, que el clima escolar está compuesto por distintos factores, que, a su vez, interactúan entre sí, especialmente relacionados con los aspectos afectivos o emocionales del aprendizaje. Ministerio de Educación de España (2009) pág. 26.

Interesante la comparación que se hace entre clima y atmósfera y que evidencia el hecho que sólo cuando los problemas asoman los involucrados en la educación se comienzan a preguntar qué estuvo mal y en dónde podría haberse originado el problema. Así ocurriría con el clima escolar, nos percatamos de su influencia decisiva en la educación cuando el niño o niña comienza a tener problemas en su desenvolvimiento escolar y vemos que puede deberse al hecho de no acoplarse satisfactoriamente al entorno escolar. Entonces, para evitar problemas futuros habría que partir del convencimiento que el clima escolar existe y ver la manera de que sea el más adecuado para la generalidad de nuestros estudiantes.

Otra definición que al igual que las que hasta aquí se han revisado apunta a entender el clima escolar como una confluencia de varios factores que interactúan entre sí, es la presentada por el profesor Vergara (2005) y que, citando a otros estudiosos, lo define 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". (Rodríguez, 2004:1-2) A su vez,

para Arón y Milcicic (1999), el clima social escolar se refiere a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales, en este caso, el colegio. La percepción del clima social incluye la percepción que tienen los individuos que forman parte del sistema escolar sobre las normas y creencias que caracterizan el clima escolar.

Se vuelve a reiterar a **la percepción que la comunidad tiene sobre la institución** como el factor que va creando el clima escolar en que se desenvuelve la práctica educativa. En tal razón, fuera necesario establecer antes del inicio de cualquier proyecto educativo cuál es la percepción que los involucrados tienen con respecto al clima escolar y si esta es negativa, tratar de mejorarla sistemáticamente.

Finalmente, Kesslerm, citado por la profesora Ana Kornblit (2008) pág. 25, identifica como una de las principales fuentes de clima social escolar *“la permanente impugnación de la autoridad de todos sus agentes mediante tres tipos de modalidades características que, en general, se presentan alternadas, mezcladas y/o reforzadas entre sí”*, estas tres modalidades serían:

1. Impugnación personal: consiste en una recusación basada en la imputación de que el agente que reclama autoridad carece de determinadas características personales.
 2. Impugnación posicional: consiste en rehusar el consentimiento mediante la afirmación de que la persona que reclama autoridad excede la jurisdicción, las atribuciones y las competencias definidas por su posición en el campo escolar.
 3. Acusación de autoritarismo: consiste en negar consentimiento por razones morales, haciendo equivaler automáticamente cualquier reclamo de autoridad a alguna forma de autoritarismo y declararlo, por ende, moralmente condenable.
- Kornblit (2008) págs. 25-26

Concepto

Una vez que se han revisado varios conceptos de clima social escolar se está en la capacidad de establecer uno propio. En tal razón se definiría al clima social escolar como esa interrelación entre las percepciones particulares y colectivas al interior de los

centros escolares con respecto a todos aquellos aspectos que los componen y que se aglutinan en un conjunto dinámico y no estático (aspectos que tienen que ver más con lo afectivo y emocional que con características físicas de los centros) y que les otorgan un «aura» diferenciadora con respecto a otros centros. Vale señalar que es la percepción el elemento clave que otorga su estilo propio a cada uno de las escuelas, pero tal percepción está cimentada en comportamientos, actitudes y valores que se manifiestan realmente en los centros, tanto a nivel institucional como a nivel del salón de clases.

Características

Para establecer una caracterización del clima en los centros educativos habrá que comenzar primero con una subdivisión entre clima positivo y clima negativo («tóxico» como lo denominan Milcicic & Arón (2009) pág. 14). Hecha tal subdivisión podría indicarse las características principales que definen a lo que se considera un clima escolar positivo, enriqueciendo los aportes de Mena & Valdés (2008) pág. 4, con la experiencia profesional y personal del autor de esta investigación la misma que le dará los argumentos para cuestionar o confirmar las características señaladas:

- *Conocimiento académico:* donde los profesores y alumnos tienen condiciones que les permiten mejorar en forma significativa sus habilidades, conocimiento académico, social y personal. Este tipo de característica suele verse muy poco en los centros educativos ecuatorianos, pues la carencia de recursos suele ser el factor que impide que tanto docentes como estudiantes puedan mejorar en aquellos aspectos que se señalaron anteriormente. Además, la situación socio-cultural de algunos estudiantes crea una diferenciación en el punto de partida con sus compañeros, produciéndose una brecha que muy pocos logran saltar. Es así que la percepción del clima social escolar que tengan aquellos estudiantes con una mayor capacitación previa se diferenciará posiblemente de aquellos que vengan con ciertas deficiencias en conocimientos y aprendizajes.
- *Respeto:* los profesores y alumnos tienen la sensación de que prevalece una atmósfera de respeto recíproco en la escuela. Con respecto a la

consecución de esta característica vale señalar que no se la alcanza de manera muy fácil, sino que es un proceso donde paradójicamente muchas veces viene involucrada la disciplina, así como el establecimiento y cumplimiento de ciertas reglas. Hay que recordar que los estudiantes se encuentran constantemente bombardeados a través de los medios de comunicación que frecuentan (generalmente el internet) con mensajes que cuestionan la validez de la autoridad de profesores y directivos y esto los lleva a ver con cierto desdén el papel que los adultos representan al interior de los centros educativos. Sin embargo, habrá que aceptar que muchas veces esa falta de respeto viene motivada por los mismos profesores, quienes no logran ganarse el respeto de sus estudiantes, pues basan su autoridad en la prepotencia, el sarcasmo y la burla.

- *Confianza*: esto ocurre cuando al interior de las escuelas cada uno de los miembros cree que lo hecho por el otro está correcto y lo que dice es verdad. Característica que podría considerarse utópica si la relacionamos con lo que realmente ocurre al interior de los centros educativos, donde muchas veces la competencia y la envidia profesional entre los profesores, autoridades y personal administrativo conlleva a que se genere un clima de desconfianza y continua rivalidad y donde las palabras y criterio proferidos son interpretados desde la mala fe.
- *Moral alta*: profesores y alumnos se sienten bien con lo que ocurre en la escuela, donde existiría el deseo de cumplir con las tareas asignadas y las personas tienen autodisciplina. Nuevamente, las características apuntadas están más cerca de lo idealizado de lo que realmente ocurre en los centros educativos. Por lo general, y basado para ello en la experiencia personal y profesional del autor, se puede apuntar que la actitud de los profesores suele emparentarse más a la desmotivación que al entusiasmo por las tareas asignadas, siendo las razones fundamentales para ello la desproporción de los ingresos que se recibe en relación con el trabajo que se realiza (aunque ello haya sido paliado significativamente por el actual gobierno), pero también al hecho que los profesores no perciben que las actividades que realizan tengan una verdadera relación con el progreso

educativo y profesional suyo y de sus estudiantes. Por otra parte, hablar de autodisciplina en relación a niños, niñas y adolescentes es pecar de cierta ingenuidad, pues la edad en que se encuentran los estudiantes está dentro de una etapa formativa donde la autodisciplina está todavía desarrollándose y aunque exista un grupo reducido de estudiantes que manifiestan características como la autodisciplina y la auto motivación por el estudio y el trabajo, es difícil suponer que esto puede darse a nivel general.

- *Cohesión*: la escuela ejerce un alto nivel de atracción sobre sus miembros, prevaleciendo un espíritu de cuerpo y sentido de pertenencia al sistema. Característica que estaría estrechamente relacionada con las anteriores y que consistiría en que cada uno de los miembros se sentiría atraído por la fuerza cohesionadora de la escuela y de un modo, diríase natural, se involucraría en los problemas al interior y exterior de la misma. Sin embargo, la realidad en nuestros centros educativos evidencia que el timbre de final de clases es más ansiado por los propios profesores que por los mismos estudiantes y que las actividades programadas fuera de los horarios de clase son llevadas a cabo a regañadientes por los involucrados. Es ingenuo pensar que valores promulgados por el mundo empresarial, como éste de la cohesión del individuo con los objetivos de la organización y que muy pocas veces son cumplidos vayan a ser asumidos más efectivamente en el ámbito escolar. Lamentablemente, profesores entienden su práctica profesional como un trabajo más y han dejado a un lado su carácter místico y comprometido. En tal caso, lo ideal sería que existiese una cohesión en el cuerpo docente, es decir, espíritu de equipo en un medio de trabajo entusiasta, agradable, desafiante y con compromiso por desarrollar relaciones positivas con los padres y alumnos.
- *Oportunidad de input*: según lo cual, los miembros de la institución tienen la posibilidad de involucrarse en las decisiones de la escuela en la medida en que aportan ideas y éstas son tomadas en cuenta. Esta característica suele ponerse en práctica al momento en que se organizan las juntas de curso o juntas de trabajo al interior de las escuelas. Es en las mismas donde se ponen en consideración de los participantes las situaciones problemáticas

que ocurren al interior de las escuelas y donde se plantean las soluciones más pertinentes. Por lo general, los participantes tienen iguales oportunidades para manifestar sus ideas, sin embargo, el problema reside cuando las soluciones planteadas no son llevadas a su ejecución, y con ello se desperdicia recursos y tiempo en reuniones poco efectivas. Por la experiencia profesional y personal del investigador, se puede señalar que la primera constatación que se hace al momento de abordar los aspectos educativos en las reuniones de trabajo es que las resoluciones tomadas en las reuniones anteriores siguen sin ser ejecutadas. Por otra parte, junto con esta característica podrían señalarse las que tienen que ver con el reconocimiento y valoración, ya no exclusivamente de los docentes, sino también de los estudiantes. Es decir, un clima social escolar favorable sería aquel en que el estudiante siente que sus ideas, gustos, costumbres, en fin: su persona, son valorados por sobre cualquier tipo de conducta pasada y sin ningún tipo de idea preconcebida.

- *Cuidado*: existe una atmósfera de tipo familiar, en que los docentes se preocupan y se enfocan en las necesidades de los estudiantes. Fundamental para consolidar un clima social positivo en la escuela, esta característica suele darse mayormente en aquellas instituciones de tamaño reducido y que cuentan con pocos estudiantes, lo que permite que docentes, inspectores y directivos estén al tanto de lo que ocurre entre sus estudiantes, creándose con ello una especie de familiaridad entre todos. En cambio, las instituciones educativas con gran población estudiantil tienen el defecto que permiten cubrir bajo la capa del anonimato las acciones de los estudiantes lo que implica que algunas situaciones peligrosas podrían pasar desapercibidas para quienes deberían precautelar la seguridad de los estudiantes.
- *Realización de actividades variadas y entretenidas*: todavía hay sectores de la educación que dicen que «a la escuela no se viene a divertirse sino a aprender», creyendo que con dicha sentencia están manifestando una honestidad brutal pero verdadera, cuando más bien, lo que hacen es repetir una visión que confirma el rechazo de los estudiantes a la escuela como

institución y que impide que se produzca un proceso de enseñanza-aprendizaje visto como agradable por los estudiantes. En tal caso, habría que entender que la educación y la diversión pueden ser muy buenas aliadas. Se puede aprender jugando o se puede jugar aprendiendo, lo importante es que el estudiante perciba que el aprendizaje puede ser placentero y entretenido pero que, así mismo, hay momentos en que habrá que ser un poco «más serios» y exigirse más orden y responsabilidad, por ejemplo en la preparación de deberes y lecciones o en las evaluaciones. Vale considerar que si un ser humano pasa 12 años de su vida asistiendo la mitad de su día a la escuela no hay por qué hacer del clima social de la escuela algo desagradable, sino todo lo contrario.

Importancia:

Una vez revisadas las características del clima en los centros educativos y confrontadas las que tienen que ver con el clima positivo con lo que realmente ocurre en las escuelas, siempre según la experiencia profesional y personal del autor de la presente investigación, puede señalarse que la importancia del clima social escolar es decisiva cuando se considera que un estudiante pasa en promedio unas 6 horas diarias durante 12 años al interior de las escuelas, razón por la cual los docentes y profesionales involucrados en la educación deberían asegurar la existencia de un clima social escolar favorable y positivo tanto al interior como al exterior de las aulas, Mena & Valdés (2008) pág. 1. Por otra parte, para reforzar la importancia que se debe dar al clima social en el aula vale recordar los informes que hablan de la importancia que este aspecto tiene sobre el aprendizaje. Es así que el primer informe de un estudio realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación, citado por Mena & Valdés (2008) pág. 2, plantea que la variable más decisiva sobre el rendimiento escolar en matemática y lenguaje es justamente la del clima social escolar. Sin embargo, el clima social escolar positivo no sólo beneficia los aspectos académicos y cognitivos de los estudiantes, sino que también conlleva a un ambiente de trabajo que es el adecuado para la labor de los profesores y el desarrollo de la gestión escolar.

Ahora, en base a la experiencia profesional del investigador puede señalarse que, sin duda, el contar con un clima escolar positivo redundaría en que las actividades tanto de docentes como de estudiantes sean ejecutadas con mayor convicción y mejor desenvolvimiento. Muchas veces los centros educativos cumplen algunas de las características de un clima social positivo arriba señaladas, pero el incumplimiento en otras impide que los estudiantes y docentes se sientan conformes en el ambiente escolar en que se desenvuelven. La experiencia propia es muy valiosa para opinar sobre esto: si es que la cohesión entre el cuerpo docente ha sido fuerte y si es que todos apuntaron hacia la consecución de objetivos establecidos en común, ocurre que factores externos como no contar con las condiciones adecuadas, tanto físicas como de recursos educativos, impide que tales objetivos puedan alcanzarse, pues la desmotivación hace mella de los espíritus más voluntariosos. Así mismo, resulta muchas veces difícil mantener la moral alta cuando la crítica destructiva nace desde los propios directivos de los centros escolares y cuando no existen recompensas ni estímulos para quienes hacen su trabajo de una manera excelente, pero sí castigos y multas cuando se comete un error.

En tal caso, puede reiterarse la necesidad de alcanzar un clima social escolar positivo en todos sus niveles, pues su existencia finalmente redundaría en el principal beneficiario de todo el proceso educativo: el estudiante.

3.2.2. Factores de influencia en el clima escolar

Para establecer los factores que influyen decisivamente en el clima escolar habrá que centrar el análisis en las variables que se presentan al interior como al exterior de la institución, así lo hace Anderson (1982), citado en el documento del Ministerio de Educación de España (2008) pág. 27, cuya propuesta es de gran valor puesto que es resultado de una concepción dinámica, en la que se puede apreciar la interacción entre cada una de las variables. A continuación, de manera resumida y con los aportes propios del investigador se presentan los grupos de factores que influyen en el clima escolar:

- ✚ *Ecología*: bajo este grupo se considerarían las características físicas (antigüedad, decoración y tamaño) del edificio y la manera como estos

aspectos se interrelacionan con el medio ambiente. De gran importancia para el clima escolar es la diferencia entre una institución que cuenta con áreas verdes y otra que está dentro de una gran urbe y en un espacio cerrado y asfixiante, pues la una ofrecería a sus estudiantes un clima cercano a lo natural y ofrecería mayores oportunidades educativas.

- ✚ *Contexto sociocultural:* comprendiendo las características de las personas y los grupos, es decir, aspectos como la conducta, hábitos, religión y la moral del equipo docente, así como del estudiantado. Algunas instituciones, generalmente las religiosas, tratan de establecer un sólo tipo de tendencia religiosa entre los docentes y estudiantes, decisión que forma sin duda la identidad de la institución, pero, por lo general en los centros educativos fiscales el contexto sociocultural puede ser tan diverso, aunque lo mismo ocurra en algunos centros privados laicos. Sin embargo, es justamente la diversidad en conductas, hábitos, creencias, nivel socio-económico lo que constituye un factor decisivo en la percepción del particular clima social de la entidad educativa.

- ✚ *Sistema social:* se refiere a las relaciones e interacciones entre colectivos educativos, que, a su vez comprende un conjunto de subcategorías: relaciones entre profesorado y equipo directivo, así lo apunta el estudio presentado por el Ministerio de Educación de España (2009) pág. 28. Es decir, como en toda colectividad, las instituciones educativas se componen de un conjunto de personas, cada una de las cuales mantiene su particular relación entre sí. Al interior de las instituciones educativas se crean grupos entre los que tienen ciertas afinidades.

Por otra parte, otros estudios tales como los de Milcicic & Arón (1999) pág. 8, apuntan a que existe una relación directa entre el desarrollo de un buen clima escolar y ciertos elementos como los académicos, el rendimiento, la adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio.

A su vez, y refiriendo nuevamente a la importancia de la percepción que fue apuntada anteriormente, otros autores como Vergara (2005), señalan que la calidad de vida escolar dependería de elementos como:

- la sensación de bienestar general
- de confianza en las propias habilidades para efectuar los trabajos escolares
- la convicción en lo relevante de lo aprendido en la escuela
- la identificación personal con la institución, y
- la manera cómo se interactúa con los compañeros.

Por demás interesante es la relación que Vergara encuentra entre el consumo de alcohol por parte de los adolescentes y jóvenes y el clima escolar, recordando algunos estudios que han abordado la cuestión:

...Al respecto, diferentes estudios han analizado la relación entre diversas variables escolares y la conducta de consumo de alcohol entre los adolescentes. En este sentido, La espada y Elzo (1996), a través de un estudio realizado establecieron una clara relación entre el consumo de alcohol y el fracaso escolar, entendido éste como la repetición de cursos, y que los alumnos abstemios tienen una percepción más favorable de su trabajo, mientras que los que más consumen alcohol manifiestan peores percepciones de su rendimiento escolar. Vergara (2005).

Resultados a tener en cuenta, más aún cuando los docentes conocen el alto nivel de consumo de alcohol entre sus estudiantes de los cursos superiores y cómo este hábito está transformando definitivamente la manera de socializarse entre ellos.

3.2.3. Clima social de aula

Concepto:

Una definición que recurre a la etimología para aclarar los términos es la que nos ofrece Martínez Otero (2000) pág. 137:

El clima o ambiente de aula es lo que rodea a las personas que participan en el proceso educativo, esto es, profesores y alumnos. La palabra ambiente

procede del latín *ambiens, entis* = que rodea o cerca. En este sentido, el ambiente de clase es la expresión que se emplea para referirse al marco físico, psicológico y social en el que se educan los alumnos. Es idea generalizada la de que el clima escolar ejerce gran influencia en los alumnos, tanto en lo que se refiere al rendimiento como a la satisfacción.

La siguiente definición apunta fundamentalmente a la manera como desde el docente se crean las relaciones pedagógicas y a partir de ahí el clima social en el aula: *“Se refiere al estilo de relaciones pedagógicas que permea el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Los estilos pueden ser autoritario, permisivo o laissez faire, paternalista, directivo entre otros...”* Saavedra (2001) pág. 34. En tal caso, aunque sin duda los docentes cumplen una función importante en la creación del clima social del aula, esta definición da una visión muy reducida del asunto.

Así, es necesario recurrir a otras definiciones que consideren otros aspectos que intervienen en la construcción del clima social en el aula, tales como el permitir y garantizar la participación activa de niños y niñas. Con respecto a ello el documento presentado por la Organización de Estados Iberoamericanos (2000) señala:

Las posibilidades de intervención del alumnado son muy amplias ya desde los primeros niveles de la Educación Primaria y abarcan desde la fijación de algunas normas muy elementales que regulan la convivencia en clase a la discusión de principios y valores más generales. La elaboración conjunta de normas en el aula aporta un entrenamiento social muy interesante. Los alumnos y las alumnas no sólo conocen la realidad y buscan posibles respuestas a los interrogantes planteados en un terreno meramente intelectual, sino que experimentan las soluciones, ensayan respuestas a sus propios problemas en la medida de sus posibilidades. Habilidades tales como el diálogo, la discusión en grupo, la búsqueda del consenso, etc. se desarrollan en aquellas ocasiones en las que se les requiere participación a los niños y niñas. También, en este proceso, los sujetos van aprendiendo a situarse en la perspectiva de los demás, a descentrarse de su propia posición y hacerse progresivamente más flexibles y tolerantes...

Y con estas prácticas no solamente se está creando la posibilidad de un clima favorable en el aula, sino que los niños van aprendiendo a emplear instrumentos democráticos como el diálogo, el consenso, la tolerancia y la discusión para resolver los conflictos que se presenten en la sociedad.

Así mismo, habrá que recurrir a la aproximación de González y Lleixá (2010) pág. 66-67, la misma que entiende al clima del aula como la referencia al ambiente o atmósfera que se genera en un aula como consecuencia de la interrelación que se produce entre los siguientes elementos:

...las características del profesorado, las de cada alumno y alumna, las de grupo, las interacciones y relaciones que se producen entre el alumnado y el profesorado y entre los alumnos y las alumnas entre sí (clima social); las actividades que se realizan de tipo organizativo para mantener la disciplina o para aprender (clima organizativo), así como la respuesta de los estudiantes ante ellas (clima motivacional) y, por último, el espacio físico y los materiales (clima físico), que tienen un efecto sobre el aprendizaje del alumnado y también sobre el bienestar personal y laboral del profesorado (...) el conjunto de características psicosociales de un centro educativo o aula que son el resultado de la interrelación de todos los elementos estructurales, personales y funcionales que generan un determinado estilo o ambiente de aprendizaje que condiciona los resultados educativos....

Esto lleva a la reflexión que así como en el clima escolar, en el clima del aula confluyen un gran número de factores, algunos inevitables o incondicionados, que van configurando el estilo de aprendizaje. Lo importante es que más allá del estilo de aprendizaje que se implemente en el aula éste sea efectivo en lograr que los estudiantes adquieran los conocimientos planeados. Para ello habrá que potencializar aquellos aspectos como la motivación porque tal como señalan Rubio y Álvarez (2010) pág. 252: *“existe una relación positiva entre las clases centradas en la innovación y la relación, y la satisfacción y el interés del estudiante”*. Eso es verdad, pues sólo cuando el estudiante está conforme y satisfecho con el ambiente de su aula podrá estar predispuesto a ser parte del aprendizaje. Para ello habrá que observar y describir los ambientes que se están generando en las aulas, así lo recomiendan Jiménez, Ferro y

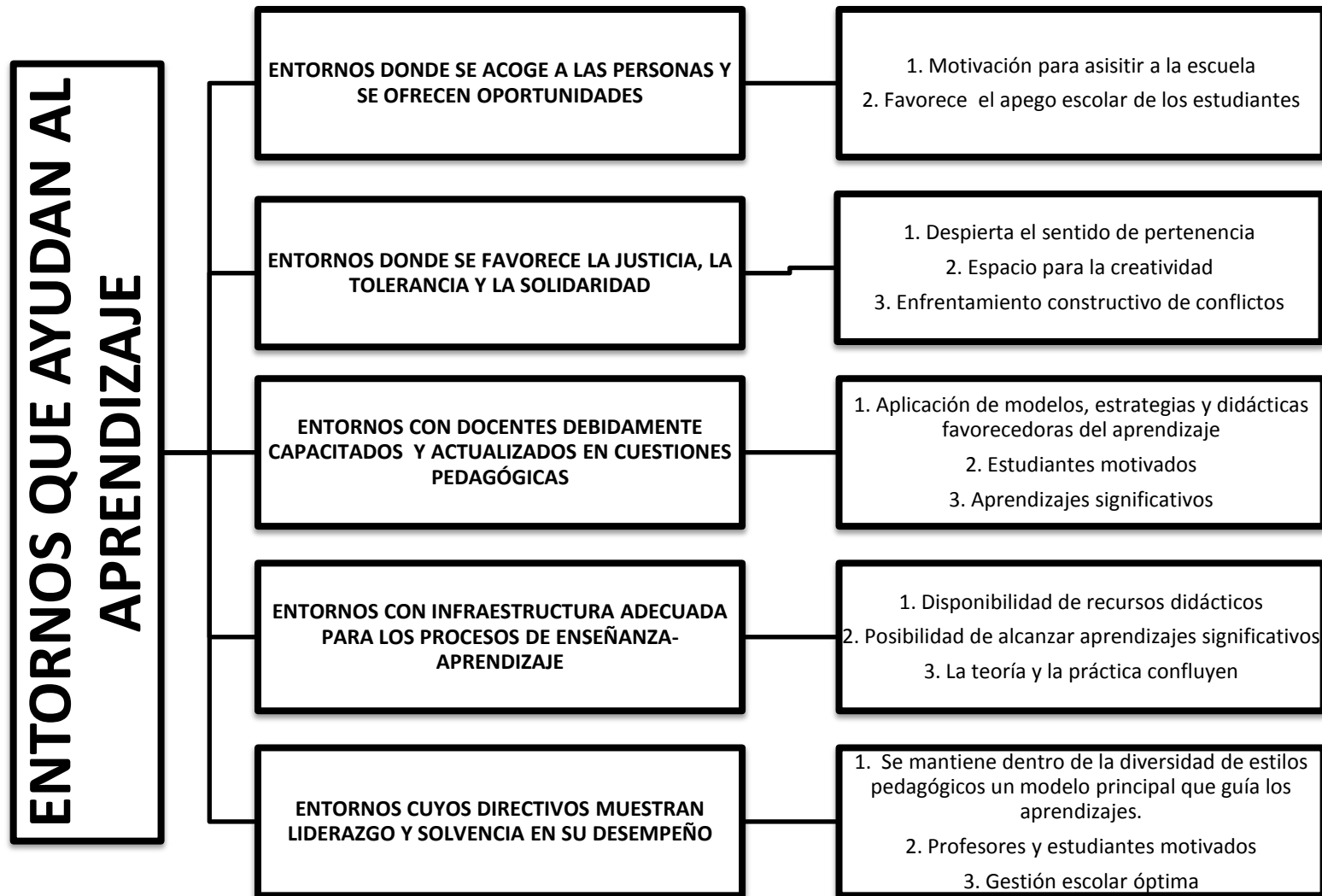
otros (1999) pág. 455, para de tal manera ir previniendo cualquier problema que pueda darse a futuro en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

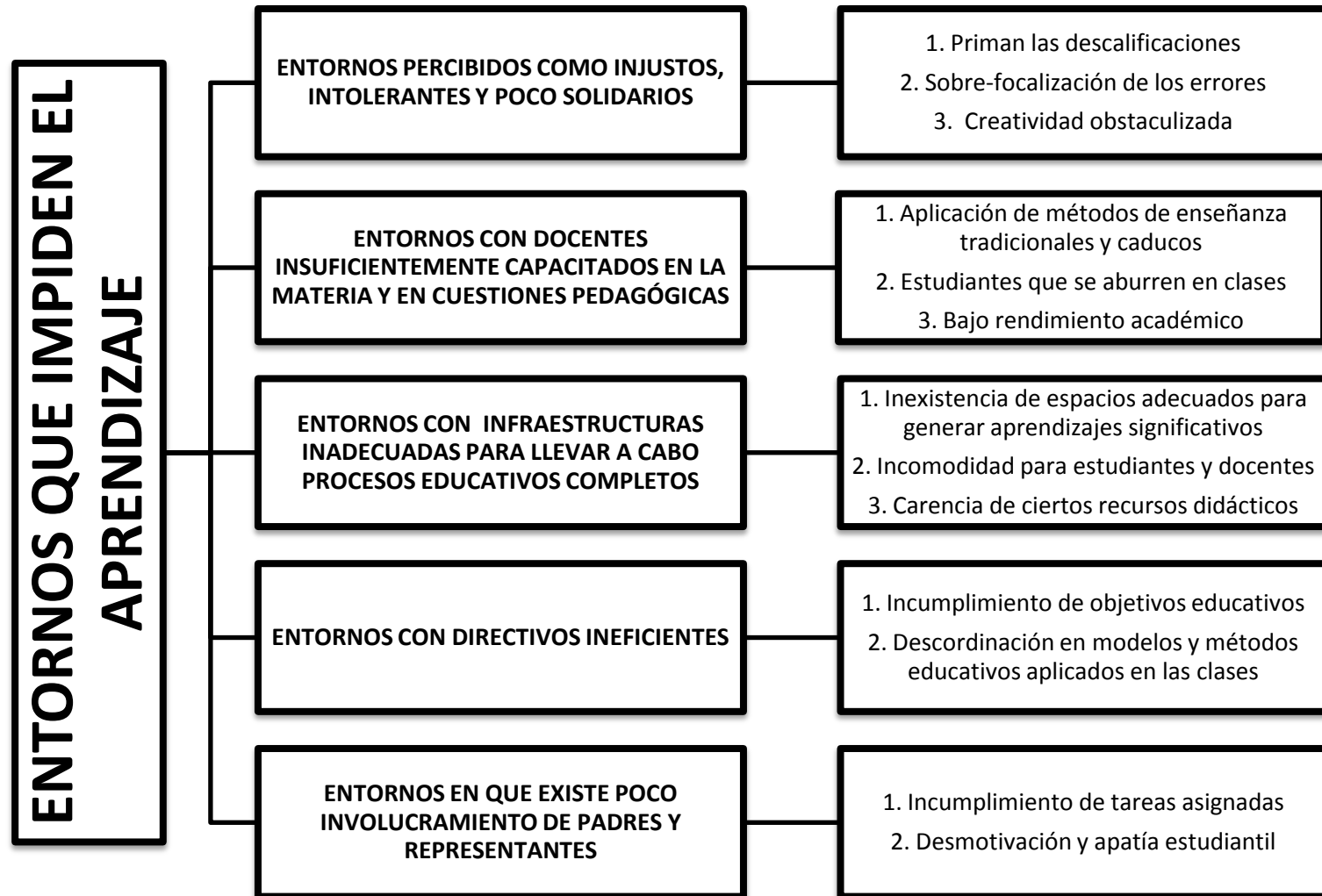
Finalmente hay que considerar la definición que Moos hace del clima de aula. Para ello parte definiendo lo que es el clima social en general, al que entiende como *“la personalidad del ambiente en base a las percepciones que los habitantes tienen de un determinado ambiente y entre las que figuran distintas dimensiones relacionales”* citado por Casullo (1999) pág. 8. Considerando esto podría concluirse que una determinada clase de un centro escolar puede ser más o menos creativa, afiliativa, orientada a las tareas, etc. Según el criterio de Moos el clima del aula tendría una personalidad propia, con unas características idiosincráticas que lo singularizarían y diferenciarían de los demás. Todo lo cual conllevaría a suponer que existirían climas más o menos tolerantes, participativos, que ejercen mayor o menor presión sobre sus miembros, poco o muy creativos. Sin embargo, posiblemente para evitar una clasificación infinita, Moos agrupará los climas del aula en seis tipos diferentes, *“dependiendo de cómo las características de las mismas se manifiestan y estructuran: aulas orientadas a la innovación, a la relación estructurada, al rendimiento académico con apoyo del profesor, a la colaboración solidaria, a la competición individual desmesurada y al control”*, según lo apuntado por Pérez (1999) pág. 1.

Una comparación de los criterios expuestos por los autores que se han preocupado por definir el «clima del aula» conduce a que se encuentren ciertas diferencias entre ellos, por ejemplo, la definición de Martínez Otero hace hincapié en la influencia que el clima del aula ejerce en aspectos como el rendimiento y la satisfacción de los estudiantes, mientras que Saavedra deja exclusivamente en los docentes la responsabilidad en la generación de un clima favorable o positivo en el aula. Por su parte, González y Lleixá enlistan una serie de factores que intervienen en la configuración del clima social del aula, mientras que el concepto ofrecido por Moos sobre el fenómeno refiere a una personalidad propia que sería lo que definiría al clima social del aula. En tal caso, la preponderancia que unas definiciones dan a ciertos aspectos por sobre otros no impide que se encuentren ciertas coincidencias, fundamentalmente dos: la importancia que el clima del aula tiene para el aprendizaje y que en el clima confluyen varios factores, aglutinados todos ellos por la percepción.

Bajo estas consideraciones, y en base de la experiencia profesional y personal, en mi calidad de autor del presente trabajo de investigación, y refiriéndome al «clima social en el aula», podría manifestar que habrá que entenderlo como ese conjunto de factores, algunos estrechamente relacionados, otros diametralmente opuestos, que van configurando en las percepciones individuales de cada uno de los involucrados en el proceso educativo que se da al interior de ese microcosmos que es el salón de clase, una imagen que le va otorgando al aula un carácter diferenciador, el mismo que puede ser favorecedor del apareamiento de verdaderos aprendizajes como, en su defecto, convertirse en un impedimento para los procesos educativos. Lo importante es no perder de vista que al ser lo educativo responsabilidad primordialmente del docente, éste deberá asumir la importancia de su participación en la construcción de un clima social adecuado para el aula y para sus estudiantes.

Finalmente, y a manera de esquema se presentan a continuación los entornos que, en base a la investigación realizada hasta ahora, se considera contribuyen al aprendizaje, así como aquellos que se convierten más bien en un impedimento. Se incluyen, así mismo, los resultados que estos entornos generan:





3.2.4. Características del clima de aula

Al hablar de las características del clima de aula habrá que apuntar fundamentalmente a una, que consiste en que su influencia es decisiva para explicar las variaciones que se dan entre unos estudiantes y otros y entre unas y otras instituciones a nivel del aprendizaje que se alcanza. Sin embargo, podría creerse que cuando se habla de clima de aula se hace alusión exclusivamente a aspectos como la infraestructura, el acceso a recursos didácticos, al presupuesto con que cuenta el aula, la calidad de los textos (que tienen sin duda gran influencia), sino como señala Moos, citado por Cassasus (2006) pág. 12, se trataría de algo más “*sutil*”, y cuya influencia es más permanente. Así...

...En general, el clima emocional de aula es mejor en escuelas de más alto nivel sociocultural. Esto es congruente con que los niños y niñas de más alto nivel sociocultural tienen más desarrolladas las competencias socio emocionales que los alumnos en escuelas en riesgo. Pero los alumnos de niveles socioculturales bajos que están en escuelas con un buen clima emocional, tienen mejores puntajes que sus equivalentes en escuelas donde no hay un buen clima. Esto apunta al peso de la variable en los logros académicos, y también indica que esta dimensión es algo que debe ser considerado dentro de los programas de formación docente...

Importante aclaración en el sentido que, aunque todavía las diferenciaciones sociales y económicas marcan desventajas entre unos niños y otros desde el punto de partida, un buen clima emocional en el aula puede conllevar a mejores resultados entre las instituciones que se preocupan de cultivarlo y las que no.

Por otra parte, Moos, en base de una serie de trabajos desarrollados en diversos tipos de instituciones ha establecido una serie de dimensiones básicas para clasificar los ambientes humanos. Se las presenta a continuación siguiendo para ello los aportes de la profesora Casullo (1999) pág. 9, y relacionándolas con las cuestiones que conciernen al aula de clase:

- ❑ *La dimensión relacional*: expresa la intensidad y la naturaleza de las relaciones interpersonales que se dan en el lugar. Es decir,

comprendería la manera cómo los estudiantes se llevan entre ellos y cómo se llevan con el docente.

- ❑ *La dimensión de desarrollo personal:* destaca el apoyo y promoción que un determinado grupo presta a mediadores de crecimiento positivo. Es decir, al interior del aula consistiría en la manera como los padres de familia, por ejemplo, respaldan las decisiones pedagógicas de los docentes.
- ❑ *La dimensión de mantenimiento y cambio (que en algunos contextos se presentan como una sola dimensión):* expresan características de la organización, el orden, el control o la innovación. Esta dimensión determinaría, en el caso puntual del aula, qué grados de control, orden o innovación se ejercen al interior de ella y si ello configura un ambiente particular al interior de ella.

Estrategias que permiten la eficacia del profesor con los estudiantes en el aula.

Con respecto a las estrategias que permiten la eficacia del profesor con los estudiantes en el aula y que, fundamentalmente, consolidan un ambiente, se postulan a continuación algunas de ellas, basadas en lo propuesto por la profesora María Rocío Esteban (2008) págs. 1-4, pero sintetizadas por el investigador:

1. *Crear ambientes positivos de aprendizaje y convivencia en un contexto de democracia participativa:* las estrategias de organización y gestión del aula son las que más influyen y determinan no sólo el comportamiento problemático de los alumnos, sino el aprendizaje y calidad de las relaciones interpersonales que se establecen entre el profesor y los alumnos y de los alumnos entre estos. Por lo tanto puede afirmarse que la puesta en marcha de habilidades de organización puede contribuir a la prevención de los problemas de disciplina en las clases. Profesores estrictos y con clases más estructuradas, profesores que establecen las normas y sus consecuencias con claridad, y las

divisiones en pequeños grupos de trabajo pueden contribuir a que los alumnos muestren comportamientos adecuados.

2. *Establecer un clima motivacional orientado a estimular la autonomía y responsabilidad de los alumnos:* la motivación de los estudiantes es el primer elemento a considerar en la creación de ambientes positivos de aprendizaje y convivencia.
3. *Incrementar el tiempo dedicado al aprendizaje cooperativo:* los métodos de aprendizaje cooperativo frente a los métodos de enseñanza tradicional producen un mayor rendimiento académico, actitudes más positivas hacia la escuela, una mejora en la autoestima de los alumnos y mejores relaciones entre los grupos de estudiantes.
4. *Estimular la regulación de conflictos mediante vías pacíficas:* al ser la escuela un lugar donde interactúan seres humanos es necesario que el docente, al momento de originarse ciertos conflictos entre los estudiantes, sepa encontrar los mecanismos a través de los cuales llegar a una solución pacífica de los problemas. El escuchar a las partes, el lograr ubicar en su real dimensión los problemas y la tolerancia mutua serán las acciones que habrá de tomar en clase.

Por otra parte, se incluye a continuación cada una de las subescalas que hay que considerar al momento de evaluar el clima en el aula, las mismas que fueron extraídas de los aportes de Moos y sintetizados por la profesora Cassullo (1999) págs. 11-14 y acompañadas de la reflexión del investigador:

3.2.4.1. Implicación

Partamos estableciendo que, según como lo entiende Moos, la subescala «Implicación» mediría *“el grado en que los alumnos muestran interés por las*

actividades de la clase y participan en los coloquios y como disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias..." Casullo (1999) pág. 11.

Es decir, el término "implicación" tiene que ver con que el estudiante se sienta partícipe de lo que ocurre en el aula y que cada uno de sus comentarios sea considerado importante por parte del docente. En tal razón, se entendería como la manera en que los niños se relacionan entre sí y como frente a las tareas asignadas se respaldan mutuamente. Una manera de detectar el nivel de afiliación podría darse observando a los estudiantes cuando tienen alguna duda con respecto a cierta tarea y no tienen problemas en llamar a algún compañerito y solicitar la ayuda necesaria. Además hay que señalar, siguiendo para ello a Edwards (2006) pág. 197, que la implicación y el compromiso de los alumnos ofrecen la base sobre la cual pueden tomarse decisiones responsables acerca de las normas del aula y de las consecuencias por infringirlas, para lo cual la ayuda de los alumnos es fundamental. Otra característica que puede señalarse es que la implicación representa una especie de negociación entre los alumnos y el maestro, en la que, se recogen las opiniones de los alumnos y se establecen reglas para la clase.

En este sentido, la implicación serviría para evaluar el grado de interés que tienen los estudiantes por las actividades y la participación que realizan los estudiantes dentro de la clase, y además, mide hasta qué punto las tareas complementarias crean un ambiente agradable para el educando. Esta variable permitiría evaluar, según el criterio de Moos, lo que él denominaría la «dimensión relacional», es decir en qué grado y medida los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí.

3.2.4.2. Afiliación

Definiríamos la subescala «Afiliación» como el *"nivel de amistad entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos..."* (Casullo, 1999, pág. 12).

En tal razón, se entendería como la manera en que los niños se relacionan entre sí y como frente a las tareas asignadas se respaldan mutuamente. Una manera de detectar el nivel de afiliación podría darse observando a los estudiantes cuando tienen alguna duda con respecto a cierta tarea y no tienen problemas en llamar a algún

compañerito y solicitar la ayuda necesaria. La afiliación hace referencia al compañerismo que existe entre los estudiantes para la participación y el grado de cooperación que hay entre ellos para realizar diversas actividades dentro de la clase. Para ayudar a caracterizar más cabalmente este término se puede recurrir a los aportes de García Hoz (1996) pág. 255, quien agrega con respecto a la afiliación que se refiere “*a la existencia de sentimientos positivos de acogida y de pertenencia a un grupo*”. En tal razón se pretendería fomentar el trabajo en equipo, lograr un alto grado de cooperación entre los propios estudiantes y en general propiciar el compañerismo dentro de toda la clase.

Como vemos la afiliación se identifica para Moos en el nivel de amistad existente en el aula entre los alumnos y la manera en que todos cooperan entre sí para realizar las tareas o las actividades propuestas por el maestro y permite evaluar fundamentalmente la «dimensión relacional».

3.2.4.3. Ayuda

Según la definición de Moos, dada por Cassullo (1999) pág. 12, la variable «Ayuda» concierne al “*Grado de ayuda, preocupación y amistad por los alumnos (comunicación abierta con los alumnos, confianza en ellos e interés por sus ideas)...*”

Dentro de la educación la mejor ayuda pedagógica sería aquella que:

...se plasme en diferentes grados de intervención según los casos. Por lo que se refiere a la interacción alumno-alumno, las actividades que favorecen los trabajos cooperativos, aquellas que provocan conflictos socio cognitivos en los que se confrontan distintos puntos de vista, o aquellas en las que se establecen relaciones de tipo tutorial en las que un alumno cumple la función de profesor con otro compañero, son las que han mostrado repercusiones más positivas en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Perelló, Ruiz &Caus (2005) pág. 22

Se caracterizaría en el hecho de que los docentes hagan realmente sentir a los estudiantes que cuentan con una persona en quien confiar y que no convierta esta característica en el típico discurso de inicio de año donde el docente se pone a las

órdenes, pero que en el transcurso del tiempo se va difuminando. Los niños son perceptivos y sienten cuando los adultos muestran real interés en ellos y cuando no.

Otra característica que podría apuntarse con respecto a la ayuda es que se bifurcaría en dos direcciones, una concerniente a lo académico y otra, en lo socio-ambiental.

La ayuda es vista por Moos desde el nivel de amistad que tiene el profesor con los alumnos y la preocupación que tiene por todos ellos para el cumplimiento de las tareas y de su aspecto socio-afectivo. Al igual que las subescalas anteriormente señaladas evaluaría, a criterio de Moos, la dimensión relacional, fundamentalmente en lo que tiene que ver con el grado en que los estudiantes están integrados en la clase y las maneras en que se apoyan e interrelacionan entre sí.

3.2.4.4. Tareas

La tarea escolar en general se la entiende como una actividad que permite reforzar el conocimiento que fue impartido por el maestro en clase. Reforzando tal criterio consideremos la conceptualización dada por Doyle (1990):

...el concepto de “tarea” indica cuatro aspectos claves del trabajo del estudiante en clase: “el objetivo o producto final a ser alcanzado, un espacio problema, o un conjunto de condiciones y recursos disponibles para la tarea, las operaciones cognitivas envueltas en la conexión y uso de los recursos para alcanzar el objetivo y la importancia dada al trabajo hecho”. En este sentido, pues, en el que las tareas implican la explicitación y elaboración del currículum; o dicho de otra manera, el currículum (o contenido) es un componente significativo de los programas de acción en clase y del tipo de tareas académicas que el docente “planifica” o plantea al alumnado.

Partiendo de la definición dada por Moos, citada por Cassullo (1996) pág. 12, podría definirse la subescala «Tareas» como la *“importancia que se le da a*

terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesor en el temario de las materias...”

Como una caracterización del término podría señalarse su importancia pues serviría para ir consolidando el sentido de responsabilidad en los niños, pues si ellos se percatasen que el docente no muestra mucho interés en el cumplimiento en un tiempo determinado de las tareas asignadas, las considerarían con menos seriedad. Sin embargo, tampoco se trata de introducir el temor en la clase, sino que el estudiante sienta que hay una corresponsabilidad en cada una de las tareas asignadas.

En tal razón, la tarea cumpliría un papel importante dentro de la formación del educando, ya que, contribuiría a reforzar el conocimiento y al mismo tiempo ampliar lo aprendido durante la clase. Finalmente, en base al criterio de Moos, esta subescala serviría para evaluar la «dimensión de desarrollo personal o autorrealización».

3.2.4.5. Competitividad

La competitividad se la debe entender como una lucha de los estudiantes por alcanzar algún objetivo estudiantil; muchas veces, este tipo de competitividad se la relaciona con la agresividad que provoca entre los propios estudiantes, en este aspecto resulta de gran importancia las reflexiones de Roche Olivar (2002) pág. 167, con respecto a este concepto:

(...), respecto a la conducta agresiva, en los comportamientos competitivos habría que distinguir muy claramente, para aceptarlos y aun legitimarlos en una perspectiva prosocial, los que están dirigidos a la eficacia y competencia en la tarea, de aquellos que contienen elementos dirigidos a obstaculizar o derrotar a otros. Los primeros suponen una continua superación de sí mismo a fin de realizar cada vez mejor una tarea o superar un límite. Para ello, es preciso focalizar la atención, las capacidades y las energías en la tarea. No se ponen en juego energías que no conduzcan a ese objetivo y, por lo tanto, es una conducta plenamente funcional y que tiene las mayores posibilidades de éxito y entran perfectamente en un contexto prosocial. En cambio, los segundos, es decir, aquellos que conteniendo elementos dirigidos a la obstaculización de la

actividad de otros se generalizan a actitudes contra la persona, a su derrota o “eliminación”, aparte de ser contrarios a la pro-socialidad, dejan de ser plenamente funcionales e incluso eficaces por cuanto diversifican su atención (orientada a la tarea y contra el otro) y, por tanto, desperdician energías que no están canalizadas hacia la tarea. Roche Olivar (2002) pág. 167

La definición de Moos, citada por Cassullo (1999) pág. 12, con respecto a esta subescala es: *“grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas...”*

Su caracterización es que puede en algunos estudiantes ser conflictiva, pues el sentirse rezagado en el cumplimiento de deberes puede llevar a la insatisfacción y a sentirse incompetentes frente a sus compañeros. Sin duda, hay docentes que crean un ambiente de competencia en el aula, lo que puede llevar a ciertos resultados a cercano plazo en apariencia positivos, sin embargo, con el tiempo pueden darse las situaciones problemáticas.

Ahora, según el criterio de Moos esta variable serviría para evaluar la dimensión de «desarrollo personal o autorrealización».

3.2.4.6. Estabilidad

La estabilidad representaría el equilibrio que debe existir en el salón de clase, es decir, que el aula se encuentra organizada completamente de tal manera que cada estudiante cumple ordenadamente sus actividades, dándose a la vez, un clima de convivencia en el aula.

Moos, citado por Cassullo (1999) pág. 12, establece que la estabilidad *“evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos, funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma”*. En esta característica es de gran importancia la capacidad organizativa del docente y el control que las autoridades del centro puedan ejercer.

A su vez, los profesores Sancho Gil & Hernández (1985) pág. 45, presentan un interesante ejemplo que nos puede servir para caracterizar este concepto:

En la clase B, la maestra permanece en su mesa, a la que han de ir los niños cuando son por ella requeridos o han de cubrir alguna necesidad (informativa; de corrección...) en el desarrollo de la tarea escolar; los niños han de pedir permiso para salir de clase; la organización del aula en sus equipamientos es estable y responde a una idea manifiesta (por parte de la maestra) de orden de estabilidad organizativa.

Dentro de esta dimensión estarían ubicadas las escalas referentes a organización, claridad y control que se revisan a continuación.

3.2.4.7. Organización

Para abordar el término “organizar” dentro de lo educativo se podría señalar la siguiente consideración que reflexiona sobre lo difícil que resulta tal acción al interior de los salones de clase:

Organizar la actividad diaria dentro de clase no es fácil. Y quienes piensan que basta con “explicar” bien y tener a los niños “controlados y trabajando” para que el aula “funcione” están en un error. Es decir, practicar una metodología acorde con el respeto a las capacidades y necesidades de niños y niñas y que, además tome como norte acercarse al aprendizaje autónomo, es una tarea realmente complicada que requiere del maestro o de la maestra unos principios pedagógicos claros y ciertas cualidades: sensibilidad, capacidad comunicativa, intuición, generosidad y sencillez personales. Así lo establece Alcalá (2002, pág. 58).

A lo que se refiere Alcalá es que se debe buscar metodologías y estrategias necesarias en las cuales se pueda tomar en cuenta los aspecto bio-psico-sociales de los alumnos para identificar sus necesidades.

Ahora, considerando los aportes de Moos, citado en Peralta Sánchez (2004) pág. 191, podría entenderse a la organización como la *“importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas”*.

De igual manera que en la característica anterior, el aula sería un reflejo de la capacidad organizativa del docente y de la manera como éste inculca tal característica en cada uno de los estudiantes. El aprendizaje, por supuesto que se desarrolla mejor cuando se lo hace dentro de un ambiente organizado, limpio y ordenado.

En tal caso, según el criterio de Moos, esta variable serviría para evaluar si el clima del aula se caracteriza por mantener un orden, una tal o cual organización y una manera particular en la presentación de las tareas.

3.2.4.8. Claridad

Al hablar de claridad estaríamos vinculando dicho concepto al aspecto afectivo, al seguimiento de reglas y a la experiencia de emociones distintivas dentro del aula. Con respecto a esta relación entre el seguimiento de reglas y la parte afectiva, Acosta Mesas (2008) págs. 22-23, realiza una interesante reflexión:

Desde una perspectiva afectiva, el seguimiento de las normas y de las correcciones de un colectivo siempre va estrechamente vinculado a la experiencia de emociones distintivas. Si se utilizan los marcos normativos de modo eficaz y con funcionalidad, estarán garantizadas las vivencias positivas. Si, por el contrario, se hace un uso torpe de ellos, el malestar se hará patente entre los individuos del colectivo. Gestionar, compartir y respetar las reglas de actuación de un colectivo suele facilitar el logro de sus metas, con lo cual es posible que afloren importantes vivencias emocionales positivas y de afianzamiento personal. Cuando la confianza, la corresponsabilidad y el sentimiento de pertenencia al grupo están patentes en un colectivo, los éxitos de cualquiera de sus miembros son vividos positivamente por todo el grupo. La dicha y la alegría se adueñan de él y ayudan a fortalecer su cohesión. Sin embargo, si en una clase no hay normas compartidas o estas son ambiguas o están continuamente cuestionadas, es frecuente que los alumnos se sientan ansiosos, dada la inseguridad con que se relacionan.

Por otra parte, Moos, citado por Cassullo (1999) pág. 12, definiría a la variable «claridad» como la *“importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas*

normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento. Grado en que el profesor es coherente con esa normativa e incumplimientos”.

Como puede observarse, cada una de las variables o subescalas está estrechamente relacionada con las otras. Aquí, una vez más, el docente es el encargado de transmitir a sus alumnos las características que se pretenden consolidar. En este caso se trataría que los estudiantes estén al tanto de cada una de las normativas y reglas que se han establecido para el aula, pero dichas reglas deben ser entendidas en el sentido que sirven para armonizar el trabajo en la clase. Los estudiantes deben sentir que no son reglas hechas por capricho sino que cumplen una función clara.

Finalmente, vale señalar que a través de esta variable, según el criterio de Moos, se pretendería evaluar si en el aula en observación los estudiantes tienen claras las normas establecidas por el docente, si es que están claras las represalias por su incumplimiento y si esto conlleva a que las normas y reglas sean consideradas.

3.2.4.9. Control

Con respecto a la variable «control», podría señalarse que concierne a la manera en que el profesor supervisa al grupo de estudiantes a su cargo en el aspecto académico y en el aspecto afectivo.

Moos por su parte, la definiría como el *“grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y penalización de aquellos que no las practican. (Se tiene en cuenta la complejidad de las normas y la dificultad para seguirlas.)”* Cassullo (1999) págs. 12-13.

En tal caso, con el fin de caracterizar esta variable o escala vale señalar las consideraciones de Vieira (2007) pág. 40, cuando destaca que la preocupación por el control es una de las mayores inquietudes con que se enfrenta el docente, al respecto señala:

(...), el control del aula, es decir, la forma de controlar el profesor el grupo o curso, tanto en el nivel del aprendizaje como en el de los comportamientos y afectos, es una de las preocupaciones de los docentes de nuestros días. El control de la (in)disciplina en el aula empieza a señalarse como una de las principales preocupaciones de los profesores. José Morgado llega a decir incluso que “el buen profesor no es el que se enfrenta con habilidad a la indisciplina, sino el que tiene pocas oportunidades de enfrentarse.

Considerado lo anterior, este concepto puede ser positivo o negativo dependiendo de la manera cómo el docente lo asuma. La estrictez como característica única, sin considerar otras ya vistas como la afiliación (afectividad incluida) puede devenir en que el ambiente del aula sea visto por el estudiante como una verdadera tortura.

Finalmente, según el criterio de Moos, la variable «control» serviría para evaluar si el aula en observación puede ser considerada un espacio donde se ejerce un control férreo por parte del docente y donde los estudiantes son reprendidos en caso de incumplimiento de normas y órdenes.

3.2.4.10. Innovación

Partamos definiendo a la «innovación» como un concepto que se relaciona con los cambios que se encuentran estableciendo o aplicando en un ambiente educativo mediante metodologías, estrategias, programas o proyectos y que contribuyen al mejoramiento del nivel académico de la comunidad educativa.

Con el fin de señalar ciertas características intrínsecas a este concepto vale recurrir a los aportes de Murillo & Muñoz (2003) pág. 163, quienes destacan los aspectos positivos de este concepto. Es así que caracterizan a la innovación como:

...una cultura de cambio y mejora que resulta igualmente fundamental para rematar con éxito cada programa y para revitalizar la capacidad global de cambio de la escuela. En muchos de los casos analizados, esta cultura se ha visto potenciada por la existencia de experiencias previas de innovación, a través de las cuales los centros adquieren una actitud favorable hacia el

desarrollo de nuevas iniciativas y aprenden paulatinamente a desarrollar procesos de mejora. De esta forma, las escuelas se convierten en organizaciones que aprenden, que reflexionan sobre sus experiencias y desarrollan vías más eficaces para conseguir sus objetivos y, aunque algunas de las experiencias manifiestan que no se trata de un factor decisivo, la presencia de intentos anteriores contribuye claramente a mejorar los nuevos esfuerzos de cambio.

Por su parte, Moos ofrece una definición que está más relacionada con el clima del aula, es así que, citado por Cassullo (1999) pág. 13, la define como el *“grado en que los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno”*.

Con ello se pretendería evitar el caer en la rutina para más bien propender a que cada día de clase se convierta en una aventura y que sea sentida así por el estudiante.

Siguiendo los criterios establecidos por el propio Moos se deberá señalar que esta variable pretende evaluar si el clima del aula en observación manifiesta en sus actividades diarias, tanto pedagógicas como afectivas, un “espíritu” de innovación que configure el carácter del espacio o si, en su defecto, el tradicionalismo y la rutina son sus características definitorias.

3.2.4.11. Cooperación

Vale comenzar este capítulo estableciendo a la cooperación en la educación de hoy en día como un elemento clave para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, ya que, crea relaciones interpersonales positivas y faculta a que los estudiantes adquieran actitudes que resultarán beneficiosas para la sociedad.

En busca de una caracterización de este concepto podría señalarse las reflexiones de Dörnyei (2007) págs. 137-138, cuando destaca que la cooperación fomenta la cohesión del grupo, pues cuando los estudiantes trabajan mancomunadamente...

...tienden a apreciarse los unos a los otros, independientemente de cuestiones étnicas, culturales, de clase o diferencias en cuanto a habilidad. Esto se debe a que, en situaciones de cooperación, dependen los unos de los otros y comparten objetivos comunes, lo que a su vez genera un sentimiento de solidaridad y camaradería. Si se permite que los alumnos cooperen los unos con los otros en la consecución de un objetivo, es probable que su esperanza de éxito sea más alta que si trabajan individualmente.

Dentro del aprendizaje el trabajo en equipo resulta eficaz, ya que, permite socializar criterios y alcanzar con más intensidad los objetivos académicos que se les presenta, además, la cooperación fomenta el establecimiento de un clima emocional positivo dentro del aula.

Por otra parte y siguiendo el criterio de Moos, habrá que apuntar que la aplicación de esta variable al momento de evaluar el clima del aula, permite medir el grado en que los estudiantes se apoyan y ayudan mutuamente. Es decir, se hace referencia al modo cómo los estudiantes ponen de manifiesto aspectos tan decisivos para los tiempos actuales como son la solidaridad y el cooperativismo y cómo estos van configurando el ambiente del aula. Así mismo, la libertad de expresión y la manera racional de ponerla en práctica es medible ya desde la escuela.

3.3. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, TIPOS Y CLIMA DE AULA

En base a cada una de las variables y escalas anteriormente señaladas, Moos realiza una tipología de los tipos de aula, considerando en cada una de ellas algunas características y actividades pedagógicas y didácticas que sobresalen por sobre otras y que dan un matiz particular a cada una. Se las presenta a continuación considerando para ello los aportes de otros autores, no exclusivamente de Moos, para enriquecer con ello el fundamento teórico del análisis. Así mismo, se incluye posterior a la fundamentación teórica de cada tipo de aula, aquellas actividades y estrategias didáctico-pedagógicas que caracterizan el clima social del aula.

3.3.1. Aulas orientadas a la relación estructurada

Aulas donde los alumnos y alumnas el profesorado está lleno de expectativas positivas. El desafío de la tarea desencadena incertidumbre y, en consecuencia, la necesidad de apoyo y de proximidad, que tiene que ser negada a favor de la autosuficiencia. La relación entre el alumno y el profesor pasa a ser segura gracias a la presencia de la tarea o a encuentros altamente estructurados, como son los juegos con reglas con resultados claros. Esto permite una proximidad mayor sin que desencadene la alarma ni la relación defensiva hacia el profesor, así lo establece Geddes (2010) pág. 82.

La relación que el tutor define con su grupo, y que podrá ir evolucionando, es uno de los aspectos que se deben considerar. Como toda relación, depende de los distintos miembros; aisladamente no puede concretarla, aunque sí tiene posibilidades, como líder formal, de encauzarla. Existen una serie de actitudes que pueden mejorar las relaciones entre tutor y alumnos: la imagen de naturalidad, a pesar de los temas o problemas que haya que resolver; el mantenimiento de una postura integrada en la propia filosofía de la vida, consciente y coherente (autenticidad); la capacidad de adecuarse al contexto (adaptabilidad), sintonizando con él y, al mismo tiempo, evitando mimetismos, hecho que posibilitará un análisis más objetivo del entorno, y, en última instancia, el uso de la flexibilidad personal que reclaman las relaciones interpersonales dada su variedad y heterogeneidad y sus cambios permanentes. Pastor (1999) pág. 76.

En tal caso, si seguimos los parámetros establecidos por Moos, éstas serían aulas donde los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios, disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias, se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos; además manifiestan preocupación y amistad por los alumnos (comunicación abierta con los alumnos, confianza en ellos e interés por sus ideas).

Las actividades y estrategias didáctico-pedagógicas que caracterizan a un aula en la que existe implicación, ayuda y afiliación, y en las que profesores y estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí serían:

1. Se prepara el contexto o ambiente de aprendizaje.
2. Se informa sobre los objetivos a perseguir a los miembros de la clase.
3. Se centra y mantiene la atención durante la clase y mientras el docente explica algo pero no se duda en solicitar una aclaración con respecto a algún punto que no quedó suficientemente claro.
4. No se presiona a que los alumnos compitan entre ellos, más bien ellos manifiestan una conformidad con la situación de confianza y ayuda al interior de la clase.
5. Se aplica la focalización, es decir, se llama la atención sobre ciertos contenidos fundamentales o difíciles de comprender, tales como los conceptos más complejos y los contenidos esenciales de un tema.
6. Se organizan mesas redondas para socializar algunos temas, de tal manera que entre los estudiantes puedan llegar a conocerse en aspectos que les eran antes vedados.
7. Continuamente el profesor muestra interés por los alumnos y si alguno de ellos se muestra relegado busca las estrategias más adecuadas para incluirlo en la conversación. Medina Rivilla & Salvador Mata (2002) págs. 235-239

3.3.2. Aulas orientadas a una competitividad desmesurada

Son aquellas aulas en que el docente o la propia dirección han fomentado una competencia desmesurada entre los alumnos. Por supuesto que no todos los alumnos participan en esta competencia pero aquellos que lo hacen están sujetos a una presión que finalmente obstaculiza el apareamiento del verdadero aprendizaje. La fortaleza del aprendizaje debería ser la solidaridad y el preocuparse porque el conocimiento sea un logro hecho entre muchos, tal como señala Abdonés (2005) pág. 32:

La clase debería convertir en una comunidad de investigación en la que todos tomen parte para buscar respuesta a los temas de su interés. Se debe hacer posible que aprendan a expresar sus opiniones, a hablar y a escucharse, a comparar unas ideas con otras, sustituyendo así la competitividad en el aula por el esfuerzo conjunto.

Es que el verdadero aprendizaje ocurre principalmente cuando se sopesan y comparten conocimientos y no cuando se aísla lo aprendido. Sólo a través de compartir lo aprendido se puede confirmar su autenticidad y se puede aspirar a acrecentarlo. Esto lo comparte Lomas (2005) pág. 30, al señalar que:

...el aprendizaje individual y aislado apoya y refleja a la vez una concepción competitiva del aprendizaje, creando en el aula y en la escuela un ambiente de competitividad e insolidaridad. El desarrollo de las tareas académicas en la escuela dentro de esta perspectiva crea un clima poco propicio a la colaboración y al descubrimiento cooperativo. Por el contrario, y como buen reflejo de las tendencias sociales, el éxito de cada uno parece exigir el fracaso de los demás compañeros, imponiendo paulatina pero progresivamente la idea de que lo verdaderamente importante en la vida académica y por extensión en la vida social son las propias adquisiciones, resultados y éxitos.

El aula orientada a una competitividad desmesurada sería la representación reducida de una sociedad que hace de la competencia su razón de ser y que cree ver en el fracaso de los demás el síntoma de que uno está yendo por el camino del éxito, de ahí la razón por la que sólo las sociedades que creen en el trabajo en equipo y solidario logran superarse.

Por otra parte, el tipo de actividades y estrategias didácticas pedagógicas que caracterizan a un aula orientada a una competitividad desmesurada son:

1. Organizar continuamente debates y en vez de buscar consensos motivar a la discusión sin llegar a puntos de acuerdo.
2. Recompensar no el esfuerzo sino simplemente la victoria.
3. Incitar entre los alumnos a que establezcan entre ellos una competitividad constante, incitando en cada oportunidad a la superación del rival.
4. Se dirigen palabras de ensalzamiento únicamente a quien se ha destacado por sobre el resto y no se considera el esfuerzo particular.

3.3.3. Aulas orientadas a la organización y estabilidad

Son aquellas en que la calidad de la educación está influida por aspectos como la tradición familiar, el conocimiento que los maestros logran transmitir a sus estudiantes y otros como el ambiente social y escolar. Son aquellas escuelas en que se contempla:

...cómo los aspectos normativos e institucionales de la organización del centro escolar la cimentan como una totalidad integrada y estable. Esos aspectos son, en primer lugar, el currículum, que le fija unos objetivos, le marca los contenidos a transmitir, junto a los métodos de transmisión y criterios de evaluación, así como una serie de tareas integradoras y creadoras de trabajo en equipo, como el proyecto educativo del centro y los proyectos curriculares de nivel o curso, etapa, ciclo y centro... Fernández & Gutiérrez (2005) pág. 176.

Es decir que a partir del currículo se van estableciendo los objetivos que deben guiar el desarrollo de la práctica educativa en el aula y que van cumpliéndose sistemática y ordenadamente.

Por otra parte, las actividades y estrategias didáctico-pedagógicas que se requieren para identificar si en una clase existe estabilidad en cuanto al cumplimiento de objetivos, organización, claridad y control en cuanto a la aplicación y cumplimiento de normas, son:

1. Se aplica la clarificación, es decir, se trata de que se perciba con claridad la emisión verbal y se entienda el contenido.
2. Se informa sobre los objetivos, es decir, los alumnos saben qué van a aprender y por qué.
3. Se presenta la información, es decir, las referencias tanto al contenido como a las tareas de aprendizaje.
4. Se neutraliza la pérdida informativa de los mensajes.
5. Continuamente se aplican preguntas, tanto en la exposición magistral como en otros modos de intervención en el aula. Por lo general se lo hace con sentido memorístico, clarificador, disciplinario.

6. Los docentes reiteran constantemente las normas y reglamentos que dirigen el accionar del aula y hacen hincapié en el precio de su incumplimiento. Medina Rivilla & Salvador Mata (2002) 286-293.

3.3.4. Aulas orientadas a la innovación

Aquellas aulas que mantienen una cultura innovadora en el desarrollo de sus prácticas educativas, entendiendo la cultura innovadora como *“el conjunto de actitudes, necesidades y expectativas, conocidas y compartidas por toda la comunidad escolar (profesores, estudiantes, directivos, personal de administración y servicios) que hace que el centro tenga una actitud positiva hacia los procesos de cambio y se encuentre personalmente comprometida con la mejora del proceso formativo y sus resultados”* Robalino & Körner (2006) pág. 24. Lo que hay que destacar entonces es que las aulas que se reconocen como innovadoras suelen ser parte de instituciones que son también innovadoras y donde los docentes se reconocen como tales, es decir que están abiertos a cambiar sus prácticas educativas, no temen a los riesgos, pero que para evitar caer en resultados catastróficos tienen la precaución de planificar las estrategias de cambio que piensan implementar. Este es el punto clave, en estas aulas no se trata de innovar sin ningún criterio educativo, sino que se lo hace pensando en el objetivo principal que es el aprendizaje del niño.

Con respecto a la cultura innovadora Robalino y Körner (2006) pág. 24, señalan:

... es una forma especial de ser y de actuar del centro en su conjunto que desarrolla estrategias novedosas para dar respuesta a los problemas planteados y que trabaja por mejorar día a día. De esta forma, más que la presencia o ausencia de determinadas características aisladas, los centros innovadores de formación docente se comportan como tales en un todo. La asunción de una estrategia aislada no conforma una innovación, sino el conjunto de acciones combinadas. Su carácter innovador está en su forma de ser y actuar, por lo cual las diferentes respuestas de cambio o solución ante determinada situación sólo son una natural expresión de esta esencia innovadora...

Lo que se destaca de la cita anterior es que la práctica innovadora no debe estar aislada en su ejecución sino que debe estar previamente planificada. De qué serviría su esporádica ejecución si esta apareciera como un simple capricho del docente. Lo fundamental es que esté ejecutada considerando objetivos educativos previamente establecidos.

Se trata de hacer una diferenciación entre el concepto de cambio y el de innovación, y Altopiedi & Murillo (2010) pág. 50, la aclaran cuando señalan *“que mientras la innovación supone siempre un cambio, no todo cambio resulta innovador”*

Ya exclusivamente referida a la educación la innovación consistiría en

...la incorporación de modificaciones que afectan de forma puntual y directa a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el ámbito del aula (...) una práctica social dialógicamente construida en un proceso de múltiples traducciones (Harrison, 2002), abierta a la incertidumbre, que no puede ser completamente controlada ni linealmente desarrollada a partir de recetas o soluciones simples (Myers y Stoll, 1998) que den lugar a resultados previsibles. Sin embargo, sí pueden identificarse algunos factores que inciden en sus efectos... Altopiedi & Murillo (2010) pág. 50.

Se vuelve a reiterar a la innovación como una práctica que puede ser observada y planificada, aunque en la definición anterior se apunten a la imprevisibilidad y la incertidumbre como sus principales características.

Con respecto a las actividades y estrategias didáctico-pedagógicas que realizan estudiantes y profesores y que caracterizan a una clase innovadora, serían:

1. Continuamente crear las condiciones para el diálogo horizontal entre estudiantes y profesores.
2. Se crean las condiciones para que aparezcan problemas que deban ser resueltos por los estudiantes.
3. Se promueve la auto-instrucción, es decir, el alumno, mientras realiza una tarea de aprendizaje, se dice a sí mismo en voz alta cómo debe actuar.

4. Se emplean en el salón de clases recursos que no son propiamente didácticos pero cuya utilización en el proceso pedagógico se presenta eficaz.
5. Empleo constante pero eficiente de las Tecnologías de la Comunicación (TIC's)
6. Constantemente se recurre a ideas extraídas de los medios de comunicación más utilizados por los estudiantes (internet, videojuegos, etc.) para generar nuevos procesos de aprendizaje. Medina Rivilla & Salvador Mata (2002) págs. 239-252.

3.3.5. Aulas orientadas a la cooperación

Con respecto a las aulas orientadas hacia la cooperación entre los estudiantes, habrá que señalar primero lo que significa el aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo (cooperative learning) sustituye el trabajo individual y la competitividad en el aula por la cooperación entre alumnos que forman auténticos equipos de trabajo. Pero para poder constituirse como equipo de trabajo real y productivo, los alumnos tienen que entrenarse y desarrollar las habilidades necesarias para trabajar en equipo: saber dialogar, conversar, escuchar a los demás, leer en voz alta, tomar apuntes, etc. A partir de aquí, se propone un conjunto variado e interesante de técnicas para desarrollar la comprensión y la expresión, bastante influenciadas por las técnicas dinámicas de grupos y la psicología humanista. Cassany, Luna & Sáenz (2007) pág. 116.

La pedagogía para la cooperación tendría como propósito:

- ✚ Coadyuvar a la formación de sujetos autónomos conscientes, responsables y críticos.
- ✚ El respeto a la diversidad y a la diferencia.
- ✚ Propiciar el desarrollo de personas capaces de escuchar y reconocer a las y los otros, valorándolos y favoreciendo su participación e integración en los diversos ámbitos sociales.
- ✚ Terminar con el racismo, la guerra, el sexismo y toda otra forma de discriminación, explotación o dominación.

- ✚ Contribuir con el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, a la autonomía con responsabilidad social, y a la asunción de un papel ciudadano activo en la tarea de lograr una sociedad más justa y equitativa.
- ✚ Formar niños, niñas y jóvenes felices, capaces de vivir armónicamente con los demás y de cuidar el planeta.
- ✚ Luchar por una educación humanista, elemento insustituible de una necesaria revolución social que ayude a formar personas plenas, íntegras y comprometidas con su entorno natural y social... Imbermón (2010) pág. 26

Por otra parte, las actividades y estrategias didáctico-pedagógicas que caracterizan un aula cooperativa son:

1. La “interdependencia positiva”, en la cual el docente propone una clara actividad de aprendizaje con objetivos de equipo bien definidos, para que los alumnos sepan que “habrán de hundirse o salir a flote todos juntos”.
2. Fomentar la responsabilidad individual ligada a la del equipo. El equipo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro es responsable de cumplir con la parte de trabajo que le corresponda.
3. Impulsar la interacción estimuladora, que preferentemente debe ser de “cara a cara”.
4. Enseñarles a los alumnos algunas prácticas interpersonales y grupales que les son imprescindibles, para el manejo de las relaciones personales dentro del equipo.
5. La evaluación grupal. Esta evaluación tiene lugar cuando los miembros del equipo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y cómo mantienen relaciones eficaces de trabajo. Los equipos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar. Johnson & Holubec (1999) pág. 6-7.

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

Primero hay que señalar que el clima se basa en el cumplimiento de normas acordadas por todos y en las que todos intervinieron en su diseño. También hay que señalar que las prácticas pedagógicas que favorecen un buen clima en el aula son las

que fortalecen la interacción alumnos-alumnos y las de alumnos-profesor, aquellas donde el equipo docente trabaja como un verdadero equipo y en donde todos conocen el trabajo del resto y se toman las decisiones colegiadamente, así lo entiende Díaz (2007) pág. 125.

También podrían apuntarse las técnicas “freinetianas” que establecen una relación con el clima del aula:

...la participación, la autonomía, la autogestión, el control democrático y la planificación... El plan de trabajo facilita la corresponsabilidad y el autocontrol en el proceso de aprendizaje de cada estudiante. El objetivo concreto que se plantea es la participación del alumno/a en la planificación y evaluación de su propio ritmo de trabajo escolar, sabiendo en cada momento en qué punto se encuentra, lo que ha hecho y lo que queda por hacer... Jares (2006) pág. 100.

Es decir, en base a la cita anterior y considerando todo lo apuntado en el transcurso de esta investigación, puede evidenciarse la estrecha relación que existe entre las prácticas didáctico-pedagógicas desarrolladas por el/la docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y el clima de aula percibido por los involucrados en la educación.

Lo que es necesario destacar es que un clima favorecedor para un aprendizaje significativo de todos los estudiantes (no exclusivamente para unos pocos), sólo será posible si el docente encuentra un equilibrio entre las prácticas didáctico-pedagógicas que implementa en clase y las características personales, cognitivas y psicológicas de sus estudiantes. Lo ideal en este caso sería que no exista una preponderancia de ciertas prácticas por sobre otras sino que si una actividad pedagógica demuestra su efectividad en tal o cual momento educativo podría combinársela con otras acordes para otras situaciones. Ejemplifíquese lo anterior imaginando la posibilidad que en un mismo salón de clases convivan prácticas que tiendan a un cooperativismo estudiantil (trabajo en equipo para la consecución de logros académicos) y aquellas que promuevan una sana competencia (debates correctamente moderados, por ejemplo).

En tal caso, aquí aparecería otro aspecto que aseguraría que la secuencia <<adecuadas prácticas pedagógicas→clima de aula favorable>> se cumpla y es la convivencia, entendiendo a esta última como aquel conjunto de pautas y comunes

acuerdos que permitirían que las prácticas pedagógicas implementadas en base al criterio y la experiencia profesionales del docente sean asumidas e interiorizadas por cada uno de los estudiantes. Sólo cuando las prácticas pedagógicas involucran las especificidades de los estudiantes se puede hablar de la posibilidad de consolidar un clima de aula favorecedor de un verdadero aprendizaje.

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

Habría que primero retomar aquellas prácticas educativas que retomen la idea de la diversidad cultural desde una perspectiva eminentemente interactiva y en permanente análisis social, así lo apuntan Jordán y Castella (2011) desde un punto de vista integrador. Los valores sociales actuales no son los mismos que antes y con ellos deberían cambiar nuestras valoraciones sobre el papel por asumir en la sociedad en que vivimos, y esto en el ámbito escolar se traduce en *“la ineludible necesidad de fomentar prácticas educativas que no excluyan a nadie, que sean promotoras de igualdad de oportunidades en una sociedad cada vez más compleja y heterogénea”* Leiva (2011) pág. 20. Qué mejor para crear un clima de verdadera inclusión en el aula que comenzando por esta práctica educativa.

Otra práctica educativa es la que partiría de un nuevo replanteamiento de las relaciones profesor – estudiante- conocimientos, y donde el alumno se haga cada vez más independiente, más responsable de su propio proceso de aprendizaje a partir de la creación de condiciones muy peculiares de aprendizaje donde se consideren variables tanto personales, como estratégicas y de tareas, hasta convertirse en verdaderos recursos “personalizados”, aunque no exentos de fuertes componentes sociales y humanísticos, lo cual constituye un reto para la educación contemporánea. Mazario & Yll (2004).

Finalmente hay que recordar, siguiendo a Zuluaga (1999) pág. 10, que la Pedagogía no es sólo un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso. Por ende, el maestro enfrenta sus conocimientos pedagógicos al discurso de las “teorías o de las “ciencias” y el instrumento que utiliza para ellos es el método de enseñanza.

4. METODOLOGÍA

METODOLOGÍA

La metodología se la podría entender como la estructura de toda la investigación, esto quiere decir que la metodología guía las actividades y los procedimientos que se realizan durante la investigación. En este capítulo examinaremos los aspectos metodológicos que se aplicaron en la presente investigación.

4.1. CONTEXTO

El presente trabajo de investigación se realizó en la Unidad Educativa Fiscal “Amazonas”, ubicada en el barrio sur urbano de la parroquia San Juan Bosco del cantón San Juan Bosco, provincia de Morona Santiago, Ecuador.

El cantón San Juan Bosco de acuerdo al último censo poblacional del 2011 tiene 3.131 habitantes, las principales actividades económicas se basa en la agricultura, ganadería, pesca, silvicultura, minería entre otros. En cuanto a la infraestructura de la unidad educativa se cuenta con las adecuadas instalaciones para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

4.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación constituye “El plan o estrategia que se desarrolla para obtener información que se requiere en una investigación”. Hernández, (2006). Esto significa que el diseño debe responder a la preguntas de investigación.

A través del diseño de investigación podremos conocer qué individuos serán estudiados, cuándo, dónde y bajo que circunstancia. La meta de un diseño de investigación sólido es proporcionar resultados que puedan ser considerados creíbles.

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.

- **Transeccional (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).

Considerando que se trabajará en escuelas con: estudiantes y docentes del cuarto, séptimo y décimo años de educación básica, en un mismo período de tiempo, concuerda por tanto con la descripción hecha sobre el tipo de estudio que se realizará.

4.3. PARTICIPANTES

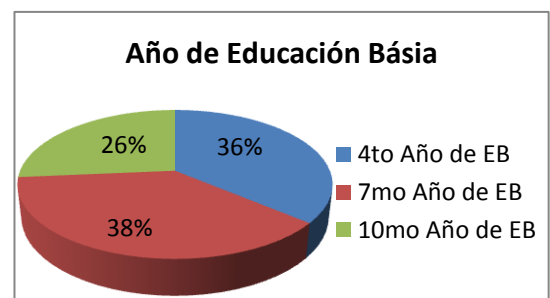
La población investigada está constituida por los alumnos y profesores de cuarto, séptimo y décimo años de Educación Básica de la Unidad Educativa Fiscal “Amazonas”.

4.3.1. Estudiantes: comprende un total de 72 alumnos divididos en: 26 alumnos de cuarto Año de EB, 27 alumnos de séptimo Año de EB y 19 alumnos de Décimo Año de EB, cuyos datos se reflejan en la siguiente tabla.

Tabla 1

AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA		
Opción	Frecuencia	%
4to Año de EB	26	36,11
7mo Año de EB	27	37,50
10mo Año de EB	19	26,39
TOTAL	72	100,00

Gráfico 1



Fuente: Encuestas a estudiantes

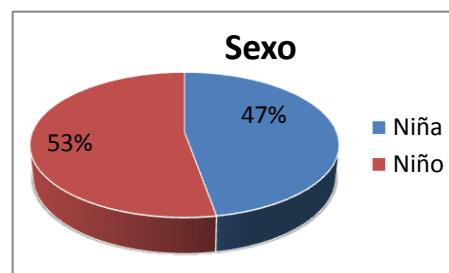
Autor: Wilson Cuzme (2012)

Se pueden evidenciar, mediante este gráfico los porcentajes que componen la muestra encuestada. En tal razón, se puede señalar que un 26% está comprendido por los estudiantes de 4to de educación básica, un 27% por estudiantes de 7mo año de educación básica y de 10mo de educación básica, un 36% por los estudiantes. Estos resultados evidencian que no hay una preponderancia de un curso por sobre otro lo que asegura.

Tabla 2

Sexo		
Opción	Frecuencia	%
Niña	34	47,22
Niño	38	52,78
TOTAL	72	100,00

Gráfico 2



Fuente: Encuestas a estudiantes

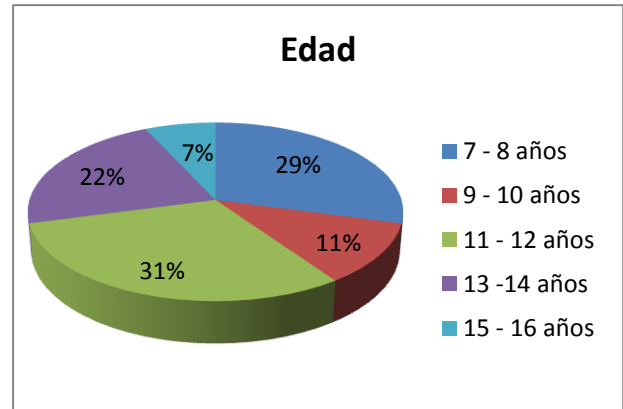
Autor: Wilson Cuzme (2012)

Con respecto a la composición de género entre los estudiantes encuestados, la observación del gráfico anterior señala que un 53% está constituido por niños mientras que un 47% está constituido por mujeres. Acaso la mayoritaria presencia de estudiantes de sexo masculino entre los estudiantes encuestados podría encaminar las respuestas hacia una dirección particular, más aún si se considera que los niños suelen madurar más tarde que las mujeres. Esto quiere decir que aspectos como la competitividad, por ejemplo, rasgo que suele ser más relacionado a los niños que a las niñas, en el sentido que los primeros suelen practicar deportes donde la competencia y la derrota del rival es fundamental, puede tener una cierta preponderancia entre las respuestas que los niños den.

Tabla 3

Edad		
Opción	Frecuencia	%
7 - 8 años	21	29,17
9 - 10 años	8	11,11
11 - 12 años	22	30,56
13 -14 años	16	22,22
15 - 16 años	5	6,94
TOTAL	72	100

Gráfico 3



Fuente: Encuestas a estudiantes.

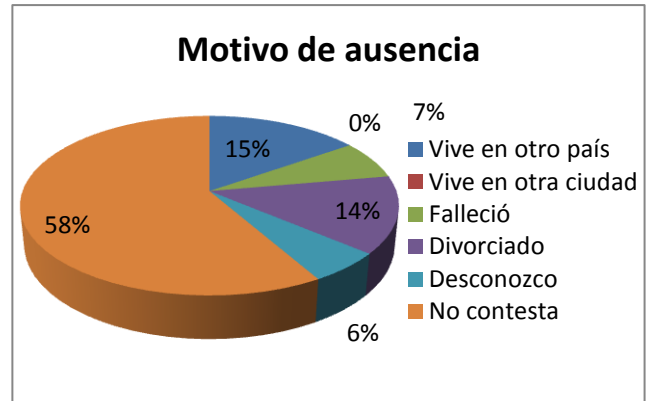
Autor: Wilson Cuzme (2012)

Observando este gráfico podemos evidenciar las diferentes edades de la muestra de estudiantes encuestados. Es así que un 7% está constituido por estudiantes de 15-16 años, un 29% de 7-8 años, los estudiantes de 13-14 años en un 22%, el 31% de 11-12 años, finalmente un 11% correspondiente a los niños de 9-10 años. La diversidad de las edades asegura que las percepciones sean igualmente variadas, pues las percepciones que se tienen, por ejemplo, a los 7 años diferirán sustancialmente de las que se tiene a los 16 años. Por ejemplo, un niño de 7 años entenderá el compañerismo o la solidaridad de manera diferente a cómo la hace un adolescente, quien relacionará dichos conceptos con otro tipo de características, por ejemplo.

Tabla 4

P 1.6		
Opción	Frecuencia	%
Vive en otro país	11	15,28
Vive en otra ciudad	0	0,00
Falleció	5	6,94
Divorciado	10	13,89
Desconozco	4	5,56
No contesta	42	58,33
TOTAL	72	100,00

Gráfico 4



Fuente: Encuestas a estudiantes

Autor: Wilson Cuzme (2012)

Al momento de inquirir a aquellos estudiantes que manifestaron no vivir con los dos representantes a que detallen la causa para la ausencia del representante ausente, señalaron las siguientes alternativas: un 58% prefiere no contestar, se evidencia que el 14% de los padres están divorciados, 15% señaló “vive en otro país” como la razón de su ausencia, un 7% optó por la alternativa “falleció”, un 6% señaló desconocer la causa de la ausencia, para terminar se observa que “vive en otra ciudad” no es un motivo de ausencia. En tal caso, la presencia significativa de estudiantes que no cuentan con sus dos representantes sin duda puede ejercer una decisiva influencia en las percepciones que los mismos estudiantes tienen con respecto al clima del aula, preocupación principal de esta investigación, puesto que el hecho de vivir sin sus padres o vivir un ambiente de divorcio, puede verse reflejado en el aula. Llama la atención el gran porcentaje de alumnos que no contestan, lo que da a entender que prefieren evadir el tema.

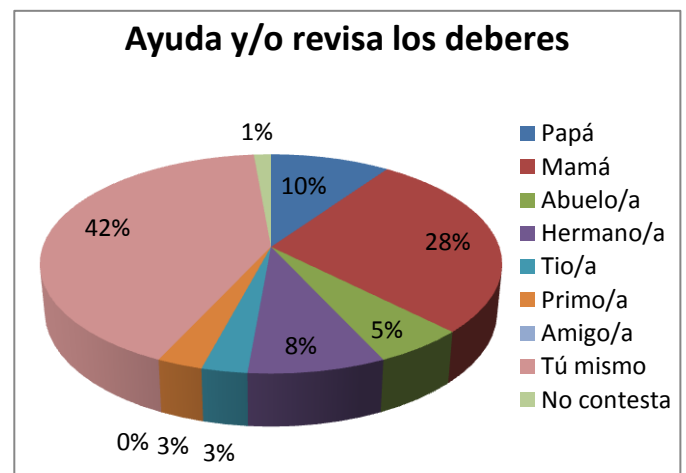
Con respecto a un porcentaje que se muestra en cierta manera alarmante, aquel que refiere que un 14% de padres estarían divorciados, podría sin duda establecerse

que esta situación influye decisivamente en el accionar educativo de los estudiantes, pues la disfuncionalidad familiar complica muchas veces el cumplimiento de las tareas y de las demás obligaciones escolares, así como al resto de dimensiones humanas: social, cultural, económica. El divorcio conlleva al apareamiento de una serie de factores como la pérdida de poder adquisitivo, el cambio de residencia, escuela y amigos, la convivencia forzada con un padre o con miembros de la familia de alguno de ellos, disminución de la acción del padre con el que no conviven, así como la introducción de parejas nuevas de los padres, cada uno de ellos con enorme incidencia en el desempeño escolar del estudiante.

Tabla 5

<u>P 1.7</u>		
Opción	Frecuencia	%
Papá	7	9,72
Mamá	20	27,78
Abuelo/a	4	5,56
Hermano/a	6	8,33
Tío/a	2	2,78
Primo/a	2	2,78
Amigo/a	0	0,00
Tú mismo	30	41,67
No contesta	1	1,39
TOTAL	72	100,00

Gráfico 5



Fuente: Encuestas a estudiantes

Autor: Wilson Cuzme (2012)

Quando fueron investigados los estudiantes sobre quienes son las personas en el hogar encargadas de ayudar y revisar sus deberes, el 28% de los encuestados señaló a la mamá, un 10% al papá, un 42% señaló que ellos mismos asumen dicha responsabilidad, un 8% indicó al hermano, un 6% al abuelo y un 3% al tío . Las

respuestas obtenidas evidencian una despreocupación por parte de los padres o familiares con quienes viven, pues son los mismos estudiantes quienes se preocupan por sus deberes, corriendo el riesgo de no cumplir a cabalidad con las mismas al no tener una guía al momento de hacerlas. Estos datos podrían tener que ver con la existencia o no de un ambiente de aula donde se favorezca la dimensión relacionada al cumplimiento de las tareas, punto que se desarrollará más adelante. En tal caso, el hecho que sea la madre la encargada mayoritariamente de ayudar en las tareas evidencia que todavía en ciertos sectores del país se mantiene un sistema patriarcal donde el padre es quien trabaja afuera del hogar y la madre es quien, entre muchísimas otras actividades, se hace responsable de las cuestiones escolares. Esto es preocupante pues las actividades escolares de los hijos deben ser una prioridad tanto de padres como de madres. Ahora, el hecho que los padres no intervengan significativamente en la ayuda de las tareas podría influir en que el niño o niña, primeramente, acepten “acríticamente” modelos sociales preestablecidos, además que la tarea escolar y el aprendizaje del estudiante no se enriquecería con los aportes que un padre puede traer, como experiencias propias traídas de la vida real, por ejemplo.

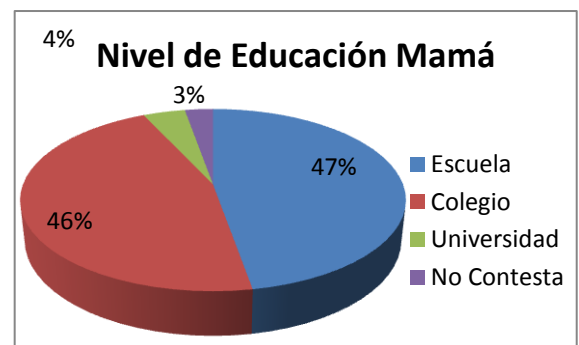
Tabla 6

P 1.8.a		
Opción	Frecuencia	%
Escuela	34	47,22
Colegio	33	45,83
Universidad	3	4,17
No Contesta	2	2,78
TOTAL	72	100,00

Fuente: Encuestas a estudiantes

Autor: Wilson Cuzme (2012)

Gráfico 6



Cuando se inquirió a los encuestados sobre el nivel de educación de la mamá un 47% señaló que había terminado la escuela, un 46% que tenía una educación a nivel del colegio, mientras que un 4% señaló que llegó al nivel de la universidad y 2% de alumnos no contesta. Estas respuestas evidencian que el nivel educativo de las

madres se ubica, básicamente, en haber terminado sólo primaria o secundaria, esto sin duda influye en la manera cómo los estudiantes asumen el proceso educativo, sin querer decir con esto que un hijo de una madre con pocos niveles de estudio no pueda destacarse académicamente. Sobre lo apuntado podría reflexionarse lo siguiente: las madres con poco nivel académico, generalmente amas de casa o con trabajos informales, tienen la oportunidad de estar en contacto continuo con sus hijos, lo que conlleva a que ejerzan un mayor control en el cumplimiento de las actividades escolares, además que motivan a sus hijos a que alcancen los logros académicos que, acaso, ellas no pudieron. Sin embargo, al momento de resolver ciertas dificultades en las tareas u otras cuestiones más avanzadas, pueden mostrarse poco competentes en comparación con aquellas madres que tienen una formación de bachillerato o universitaria.

4.3.2. Docentes: Se realizó la encuesta a tres profesores de la Unidad Educativa “Amazonas”, a quienes se los describe a continuación:

PROFESOR	AÑO	GÉNERO	EDAD	EXPERIENCIA DOCENTE	NIVEL ESTUDIOS
Prof. Polo Orellana	4º EB	Masculino	42 años	13 años	Superior
Lcda. Diana Loja	7º EB	Femenino	32 años	8 años	Superior
Lcdo. Joel Cajamarca	10ºEB	Masculino	52 años	25 años	Superior

La revisión de la tabla anterior evidencia que los profesores encuestados están en una franja de edad entre los 32 y los 52 años y que sus años de experiencia profesional son también bastante variados, lo que permite suponer que sus perspectivas sobre lo que ocurre al interior del aula de clase diferirán al momento de responder a las encuestas, ofreciendo ello una amplitud de miras. Otro detalle importantísimo a considerar es que todos los docentes participantes tienen estudios superiores, lo que garantiza que los temas y conceptos planteados en los cuestionarios serán conocidos por los involucrados.

4.4. MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

4.4.1. Métodos

Los métodos de investigación que se aplicaron fueron el descriptivo, el analítico y el sintético. A su vez, la investigación realizada es de tipo exploratorio y descriptivo, lo que facilitó explicar y caracterizar la realidad de los tipos de aula y el clima en el que se desarrolla el proceso educativo, lo que hizo posible conocer el problema en estudio tal cual se presenta en la realidad.

4.4.2. Técnicas

Las técnicas que se utilizaron en el presente estudio para la recolección y análisis teóricos y de datos informativos son:

- La lectura: como medio importante para conocer, analizar y seleccionar aportes teóricos, conceptuales y metodológicos sobre clima y tipos de aula.
- Los mapas conceptuales y organizadores gráficos: como medios para facilitar los procesos de comprensión y síntesis de los apoyos teórico-conceptuales.
- La encuesta: que es una de las técnicas más utilizadas 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 utilizará para la recolección de la información de campo. Servirá para obtener información sobre las variables del clima de aula y de esta manera describir los resultados del estudio.

4.4.3. Instrumentos

Los instrumentos utilizados son los siguientes:

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

La aplicación de estos instrumentos evalúan las variables: relaciones, autorrealización, estabilidad, cambio y cooperación, el análisis de los datos se ha realizado a través de una plantilla electrónica de Excel valiéndose del ordenador como elemento tecnológico.

4.5. RECURSOS

4.5.1. Humanos: Equipo Planificador de la UTPL, Director de investigación, el investigador y miembros de la Unidad Educativa Fiscal “Amazonas”, tanto alumnos como docentes.

4.5.2. Institucionales:

- Universidad Técnica Particular de Loja: La UTPL, la cual es una institución autónoma, con finalidad social y pública.
- Unidad Educativa Fiscal “Amazonas”: Se encuentra ubicada en la provincia de Morona Santiago, cantón San Juan Bosco; entre los valores que intenta inculcar esta institución educativa están el sentido de identidad, honestidad, lealtad, gratitud, responsabilidad y respeto por el Medio Ambiente.

4.5.3. Materiales: computador, cámara fotográfica, útiles de oficina, anillados e impresiones, encuestas CES para profesores y alumnos.

4.5.4. Económicos: para el desarrollo del presente trabajo se requirió del factor económico para cubrir los gastos de transporte, impresiones, copias, materiales y útiles de oficina, anillados y empastados.

4.6. PROCEDIMIENTO:

El trabajo de investigación se basó en diferentes etapas pero siempre respetando el cronograma de actividades establecido por el Programa Nacional de Investigación de la UTPL; las principales etapas tienen relación con el trabajo bibliográfico y de campo, estas fueron las siguientes

ETAPA 1: el 10 de noviembre se empieza el trabajo de investigación por medio de la recolección de información teórica en bibliotecas e internet, la cual permitió dominar el tema tratado antes de entrar a la investigación de campo. En base a las citas bibliográficas encontradas se procede a elaborar el primer borrador del marco teórico.

ETAPA 2: el 18 de noviembre se selecciona la institución educativa en donde se aplicarán los instrumentos de investigación, y se realizan los trámites pertinentes para obtener el permiso del director del establecimiento; en el oficio de permiso que se entregó consta lo siguiente: la autorización del director para realizar las encuestas, el día que se van a realizar las mismas, el aula en la cual se trabajará y el listado de los estudiantes a quienes se les realizará la encuesta de 4to, 7mo y 10mo año de Educación Básica.

ETAPA 3: el 24 de noviembre se procede a la aplicación de los instrumentos de investigación (cuestionarios CES para estudiantes y profesores) los cuales fueron codificados según las instrucciones del Manual de Trabajo de Investigación y Elaboración de Fin de Carrera entregado por la UTPL.

ETAPA 4: el 1 de diciembre se empieza la tabulación de la información a través de la plantilla electrónica de Excel, posteriormente se elaboraron las tablas y gráficos para el análisis y discusión de resultados.

ETAPA 5: en los meses de febrero y marzo finalmente se revisa del informe completo de la investigación para la posterior edición y presentación del trabajo de investigación final.

5. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este apartado hace referencia al tratamiento de la información obtenida de las encuestas realizadas tanto a profesores y estudiantes; en el análisis y discusión de resultados se presentan los datos obtenidos de las encuestas de una manera clara y sintética.

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

Gráfico 8

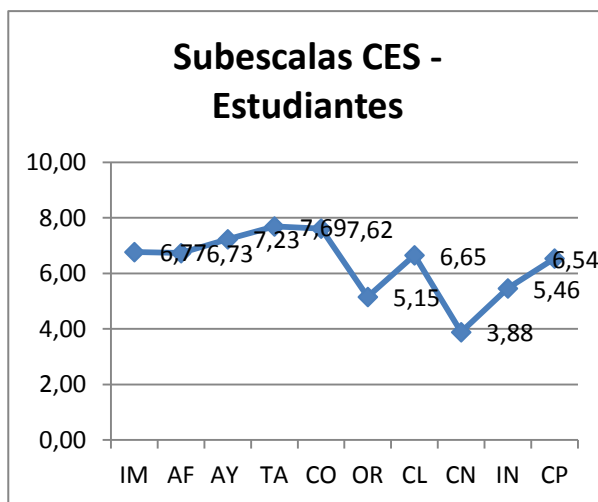
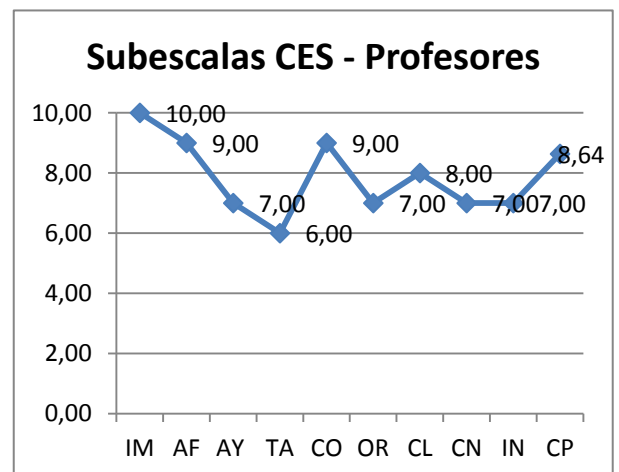


Gráfico 9



Fuente: Encuestas a profesores y estudiantes

Autor: Wilson Cuzme (2012)

Si se asocian las subescalas en cada una de las dimensiones a las que corresponden se observará que los estudiantes (gráfico 8) consideran más positivo al interior de la clase, a las que se relacionan con la importancia que se la da a la terminación de las tareas programadas y al énfasis que pone el docente en el contenido y características de las tareas. Lo interesante es que para los profesores (gráfico 9) dicha dimensión es la menos significativa, lo que evidencia la diferencia de criterios y percepciones que se manejan al momento de describir el clima del aula.

Los estudiantes valoran en segundo grado la «competitividad», es decir, otorgan importancia al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima por parte

fundamentalmente del docente, así como a la dificultad para obtenerlas. En cambio, para los profesores las relaciones de «competitividad» ocupan el segundo grado de importancia (9 puntos), mientras que el interés que muestran los alumnos por las actividades de la clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias, es decir, lo que se relaciona con la subescala de «implicación» ocupa el primero (10 puntos).

Con respecto a lo relacionado al grado de ayuda, preocupación y amistad por los alumnos (comunicación abierta con los alumnos, confianza en ellos e interés por sus ideas) que se manifiesta en el clima del aula y que estaría relacionado con la subescala «ayuda», los estudiantes lo ubican en un tercer lugar (7.23 puntos), evidenciándose con esta respuesta que los alumnos perciben en el clima de su aula de clase que los docentes asumen de una manera honesta una actitud de respaldo para con sus actividades y que están siempre dispuestos a colaborar cuando los chicos manifiesten algún problema.

Los profesores, por su parte, al momento de percibir el clima del aula ubican en cuarto lugar (8.64 puntos) a la manera cómo los estudiantes se apoyan unos a otros al momento de acometer tareas, trabajos o cualquier actividad en clase.

Al observar las características que se manifiestan en el ambiente de clase, y recordando que este concepto hace referencia a *“la red de relaciones interpersonales que se establecen a través del modo de llevar a cabo la tarea educativa, al rol y funciones de la profesora/or, al rol y funciones de los alumnos/as, y al escenario en que interactúan dichas relaciones”* tal como lo entienden Milcicic y Arón (2009), se debe señalar que desde la percepción de los estudiantes y profesores de cuarto año de educación básica de la Unidad Educativa Fiscal Amazonas, la característica que más definiría al 4to año de educación básica sería la que tiene que ver con la competitividad,

Ello sin duda se encuentra en contradicción con lo establecido en el marco teórico de esta investigación, pues en el mismo se apuntaba que el salón de clase debía propender a transformarse en una comunidad investigativa, implicando esta idea de comunidad un espacio en el que cada uno de los estudiantes busca respuestas a los temas que resultan de su interés y en el que el docente ayuda a consolidar un

ambiente donde se reemplaza la competitividad en el aula por el esfuerzo conjunto, tal como lo apunta Abdonés (2005) pág. 32.

Finalmente, consideramos conveniente analizar los resultados con la puntuación más baja, tanto de estudiantes y profesores. Así, la percepción de los estudiantes es baja (3.88 puntos) en relación al grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y penalización de aquellos que no las practican - lo que también se denomina «control»-, evidenciándose con ello que los estudiantes perciben que en caso de no cumplir con los reglamentos establecidos, con tareas o con actividades asignadas no recibirían el castigo correspondiente, consolidándose de tal manera una imagen de permisividad al interior del aula. No están muy alejados estos resultados de los obtenidos en base a la encuesta efectuada a los docentes, pues ellos tampoco dan mucha preponderancia al grado en que el profesor es estricto en sus controles, calificando esta característica del clima del aula en quinto lugar (7 puntos).

Los profesores, por su parte, y tal como se señaló al principio de este análisis, califican con el menor puntaje (6 puntos) la importancia que los estudiantes le dan a la terminación de las tareas programadas. Situación que podría ser resultante del poco control que los propios profesores ejercen frente al incumplimiento de las actividades asignadas y que fue resaltada en el párrafo anterior.

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

Gráfico 10

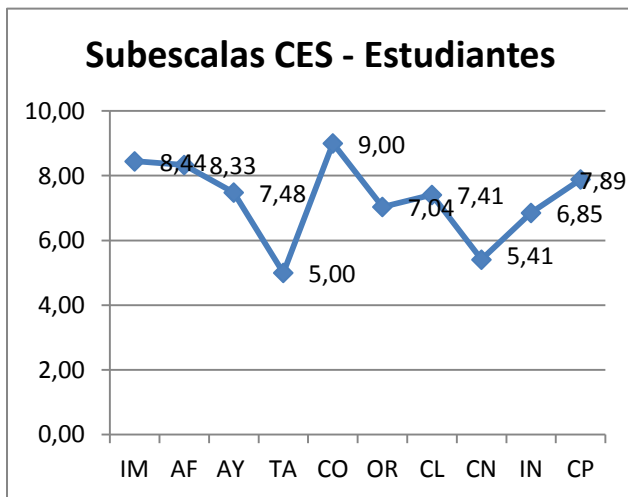
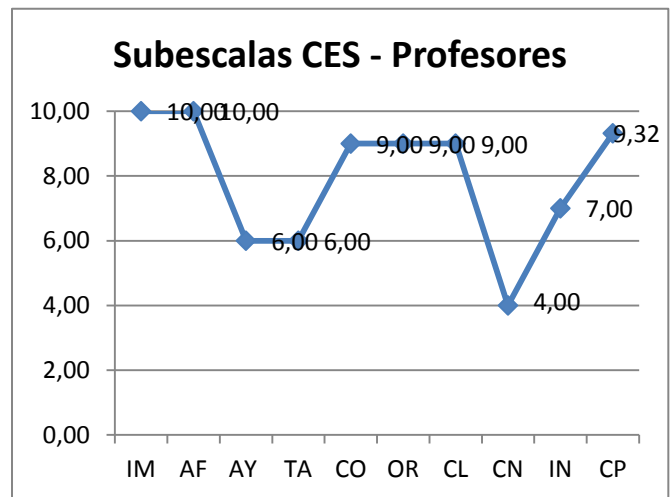


Gráfico 11



Fuente: Encuestas a profesores y estudiantes

Autor: Wilson Cuzme (2012)

Si se procede a la asociación de las subescalas presentadas en los gráficos anteriores considerando para ello las dimensiones a que hacen alusión se podrá evidenciar que los estudiantes del séptimo año de básica de la Unidad Educativa Amazonas (gráfico 10) dan una mayor preponderancia en su percepción del clima del aula (9 puntos) a aquellas características que aluden a la importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerla y que se relaciona con la subescala «competitividad». Característica que también es considerada por los profesores (gráfico 11) como una de las que definen el ambiente del aula en observación, puesto que la califican en el segundo lugar (9 puntos). Estos resultados nos llevan a constatar que la competitividad es una característica del aula de séptimo de básica percibida tanto por profesores como por alumnos, lo que no es extraño, puesto que muchos de los estudiantes de estos cursos compiten entre sí por obtener las mejores calificaciones, ya que, como se sabe, es en esta etapa cuando se definen quiénes serán los abanderados, portaestandartes o

escultas de la institución, y la presión, que viene muchas veces desde los propios padres, ejerce una influencia significativa en el interés que los estudiantes muestran por sus calificaciones, derivándose de ello el sentido de competencia que caracteriza al aula en cuestión.

Los profesores, a su vez, destacan por sobre las otras dimensiones el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios que se desarrollan al interior, como la cualidad que define el ambiente del aula estudiada (10 puntos), acompañando a esta característica la camaradería que se percibe entre los alumnos y la manera cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos (10 puntos). Con respecto a la interrelación entre la «implicación» y la «afiliación» manifestada en las respuestas obtenidas y que definen el ambiente de esta clase y, por ende, el tipo de aula que es, ella se debería a que el docente estaría aplicando correctamente algunas estrategias metodológicas pertinentes para fortalecer dicho ambiente, tales como preparar el contexto de aprendizaje, informar sobre los objetivos a alcanzar, aplicar la focalización y, fundamentalmente, mostrar interés por los alumnos. Estas actividades se basan en los aportes de Medina Y Mata (2002) págs. 235-239. Lo destacable es que ambas características anteriormente señaladas (la «implicación» y la «afiliación»), también son consideradas por los estudiantes al momento de definir las características del ambiente del aula, calificando con 8 puntos a cada una de ellas y ubicándolas en un segundo lugar de preponderancia. Vale señalar que, a diferencia de los resultados arrojados por la encuesta a los estudiantes y profesores de 4to de básica (gráficos 10 y 11), los presentes evidencian una unanimidad de criterios, situación que ayuda a determinar las dimensiones preponderantes en el ambiente del aula.

Finalmente, vale destacar la pobre consideración que tanto estudiantes como profesores dan al grado de control que se ejerce al interior de la clase, ya que los estudiantes le dan una puntuación de 5.41 puntos y los profesores de 5 puntos. Con ello se estaría evidenciando que los docentes no estarían aplicando correcta o suficientemente algunas de las actividades y destrezas didáctico-pedagógicas presentadas en el marco teórico (Medina Rivilla & Salvador Mata, 2002), y que resumimos acá: clarificar, informar sobre los objetivos, neutralizar la pérdida informativa de los mensajes, pero fundamentalmente, el reiterar constantemente las normas y reglamentos que dirigen el accionar del aula, así como hacer hincapié en el

precio de su incumplimiento. A su vez, la poca calificación que tanto estudiantes como profesores dan a la variable «control» al momento de definir el clima del aula de 7mo de básica de la Unidad Educativa “Amazonas”, explicaría así mismo, la poca importancia que los estudiantes dan al cumplimiento de tareas y actividades programadas, característica evidenciada en la poca puntuación que a ésta variable dan estudiantes (5 puntos) y profesores (6 puntos). Decimos que esta interrelación se explica pues los estudiantes, una vez se percatan que el docente no muestra mucho interés en el cumplimiento en un tiempo determinado de las tareas asignadas, terminan asumiéndolas sin la importancia necesaria, lo que resulta negativo, ya que, como fue señalado en el capítulo correspondiente a la subescala «tareas», estas últimas cumplirían un papel importante dentro de la formación del educando, reforzando el conocimiento y al mismo tiempo ampliando lo aprendido durante la clase.

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

Gráfico 11

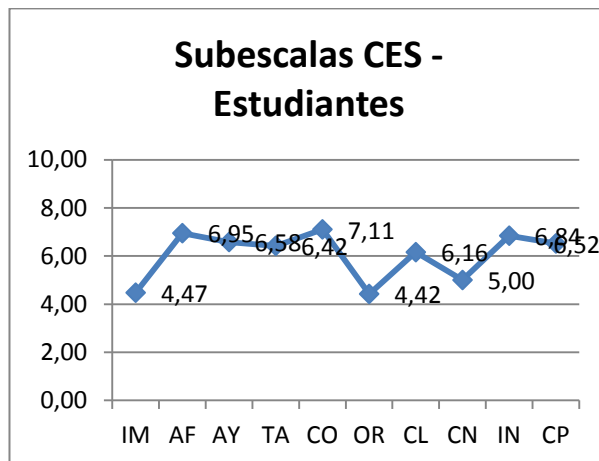
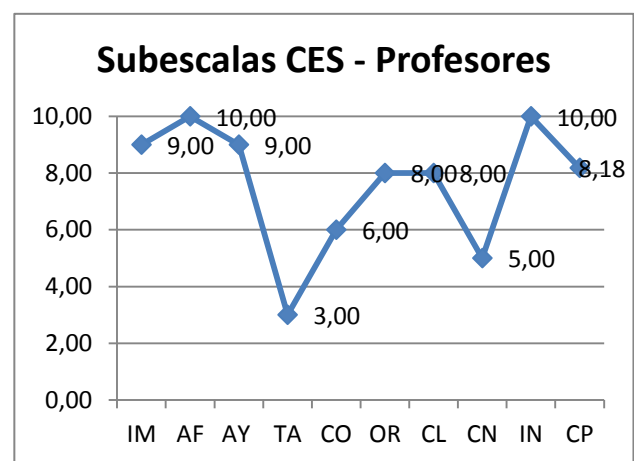


Gráfico 12



Fuente: Encuestas a profesores y estudiantes

Autor: Wilson Cuzme (2012)

Si se asocian las subescalas en cada una de las dimensiones a las que corresponden se observará que los estudiantes del 10mo año de educación básica de

la Unidad Educativa “Amazonas” (gráfico 12), al momento de establecer las características preponderantes en el ambiente del aula, le otorgan una preponderancia mayor que otras (7 puntos) a la importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima. Los profesores (gráfico 13), de igual manera, le otorgan una calificación media a esta característica (6 puntos), evidenciándose con ello que, aunque no es una variable preponderante en la percepción que los involucrados tienen con respecto al ambiente desarrollado en el aula, tiene cierta presencia en la constitución del clima social en que los estudiantes y docentes se desenvuelven. Sin embargo, esta presencia, tal como se señaló en el marco teórico de esta investigación, no debe ser inmediatamente relacionada con un síntoma de agresividad entre los propios estudiantes, sino como bien apuntaba Roche Olivar (2002) pág. 167, habrá que diferenciar para aceptarlos y aun legitimarlos en una perspectiva prosocial, los que están dirigidos a la eficacia y competencia en la tarea. Es decir, habrá que entender la competitividad como un constante afán de superación que tiene el estudiante y no exclusivamente como el deseo de derrotar al otro con el fin de conseguir un logro académico.

Los profesores, por su parte, al momento de destacar las características que sobresalen al interior de la clase le dan una gran preponderancia a las que tienen que ver con el nivel de amistad entre los alumnos y a la manera cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos, incluidas dentro de la subescala «afiliación» (10 puntos), evidenciándose con ello que al momento de describir sus percepciones del ambiente de la clase resaltaron aquellas que hacen referencia al compañerismo que existe entre los estudiantes para la participación y el grado de cooperación que hay entre ellos para realizar diversas actividades dentro de la clase. Los estudiantes a esta subescala le otorgan una puntuación mediana (6.95 puntos), aunque la ubican en el segundo lugar de las características que definen el ambiente del aula.

Así mismo la innovación, o como se definió en el marco teórico, los cambios que se encuentran estableciendo o aplicando en un ambiente educativo mediante metodologías, estrategias, programas o proyectos y que contribuyen al mejoramiento del nivel académico de la comunidad educativa, fue también considerada por los profesores encuestados como la característica más sobresaliente (10 puntos) al momento de definir el ambiente del aula; sin embargo, dicho criterio no fue

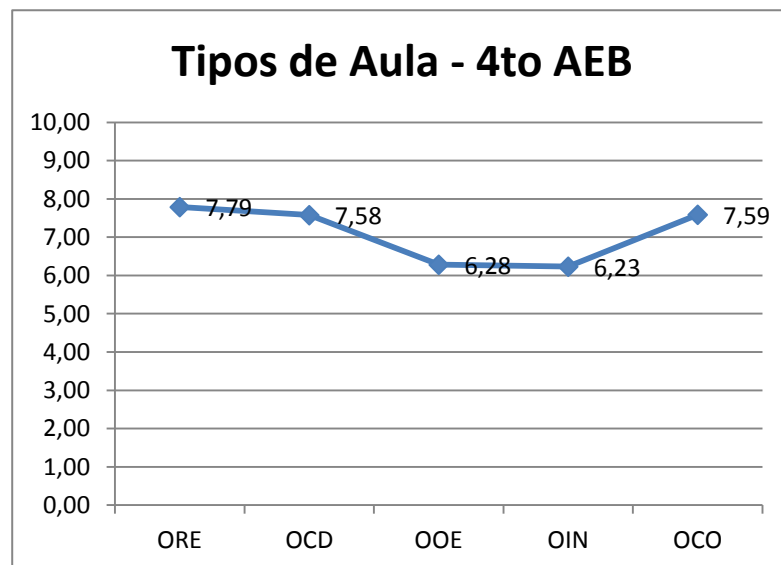
completamente compartido por los estudiantes pues ellos, aunque la ubican en un tercer grado entre las dimensiones más sobresalientes del clima del aula, le dan una puntuación que llamaríamos media (6.84 puntos). Lo que lleva a la reflexión que la aplicación de ciertas estrategias que caracterizan a una clase innovadora como son: el diálogo horizontal entre estudiantes y profesores, la auto-instrucción o el uso de las TIC's, aunque aplicadas, no han sido suficientemente consolidadas en la práctica de los docentes responsables.

Por otro lado, la pobre valoración (3 puntos) que los docentes dan a la dimensión que tiene que ver, por una parte con la importancia que los estudiantes dan a las tareas programadas y por otra, al énfasis que pone el profesor en el temario de las materias, explicaría, a su vez, la poca valoración de los estudiantes con respecto al control que al interior de la clase se está ejerciendo en relación al cumplimiento de normas y reglamentos establecidos. Es decir, fácil resulta encontrar la relación entre el incumplimiento de las tareas y el poco control que el docente ejerce para que las actividades programadas sean realizadas en el tiempo y con las condiciones establecidas. Esta falta de control, seguimiento y establecimiento de normas como característica del ambiente del aula también es evidenciada por los propios docentes encuestados (gráfico 6), pues, al igual que los estudiantes, le dan a la subescala «control» una valoración baja (5 puntos). En tal caso, las respuestas evidencian que al interior del aula no se estarían aplicando ciertas destrezas didáctico-pedagógicas necesarias para consolidar un aula estable y organizada como podrían ser las señaladas por Medina & Salvador (2002): clarificar la información, informar sobre los objetivos, pero sobre todo, la que corresponde a reiterar constantemente las normas y reglamentos que dirigen el accionar del aula, así como hacer hincapié en las consecuencias que conllevan su incumplimiento. Sin embargo, no se trata solamente de advertir, sino que en caso de que el estudiante no cumpla con la tarea asignada, el docente deberá ejercer su autoridad y aplicar la sanción correspondiente a la falta cometida.

5.4 Tipos de aula que se distinguen tomando en cuenta las actividades y estrategias didáctico-pedagógicas que tienen correlación positiva con el ambiente en el cual se desarrolla el aprendizaje de los estudiantes de 4to, 7mo y 10mo años de educación básica.

Cuarto año de educación básica

Gráfico 13



Fuente: Encuestas a profesores y estudiantes

Autor: Wilson Cuzme (2012)

En base a la observación del gráfico 13 se puede evidenciar que las prácticas didáctico-pedagógicas que se desarrollan durante el proceso educativo al interior del 4to año de básica de la Unidad Educativa “Amazonas” están favoreciendo la constitución de un tipo de aula orientada a la relación estructurada, es decir, siguiendo los parámetros de Moos, citado por Cassullo (1999), se estaría consolidando un aula donde los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios, disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias, se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos; además de manifestar preocupación y amistad por los alumnos. Sin embargo, al no existir una

preponderancia significativa de esta categorización frente a las otras, mal podríamos hacer en considerar que esta aula se caracterizaría por ser completamente de este tipo. Más bien, conviene señalar que las destrezas y estrategias educativas puestas en funcionamiento por profesores y estudiantes se estarían aliando a la constitución de un tipo de aula orientada a la relación estructurada.

A su vez, las actividades y estrategias didáctico-pedagógicas desarrolladas al interior del 4to año de educación básica, tales como motivar a la discusión sin llegar a puntos de acuerdo, recompensar no el esfuerzo sino simplemente la victoria o incitar entre los alumnos a que establezcan entre ellos una competitividad continua, estarían consolidando un tipo de aula orientada a la competitividad desmesurada (7.58 puntos). Situación que en caso de salirse de las manos podría llevar a crear un clima poco propicio a la colaboración y al descubrimiento cooperativo (Lomas, 2005). Es decir, no se trata simplemente de desvalorizar el sentido innato de competencia intrínseco a los seres humanos, más bien se deberá propender a encaminarlo en la constitución de un ser humano, niña o niño seguros de sí mismos que entiendan que sólo a través del trabajo cooperativo se podrán alcanzar los más altos objetivos. En tal razón y con el fin de paliar los resultados que una competitividad desmesurada puede traer, habrá que asumir ciertas actitudes ya destacadas por Imbermón (2010), tales como: respetar la diversidad y la diferencia así como propiciar el desarrollo de personas capaces de escuchar, respetar y tolerar a las y los otros.

En tal caso, parecería que lo anterior ya se estaría haciendo, de ahí que los resultados (7.59 puntos) obtenidos por la categoría «orientadas a la cooperación» apuntarían a que las prácticas pedagógicas que propenden hacia este tipo de aula estarían también, aunque no con la energía suficiente, aplicándose al interior de la clase.

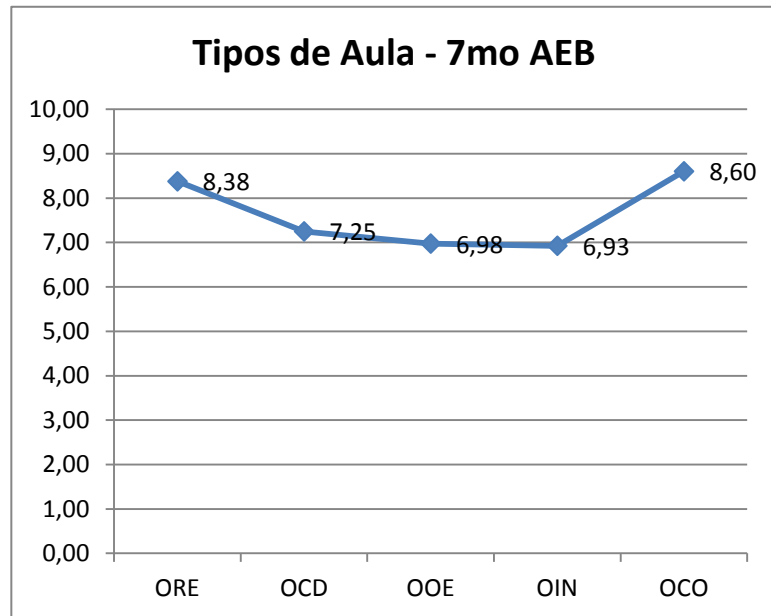
Por otra parte, hay que destacar que la cercanía entre ambos puntajes (OCD: 7.58 pts. – OCO: 7.59 pts.), antes que evidenciar una contradicción entre los criterios, pues «competitividad» y «cooperación» son términos en apariencia antónimos, nos sirve para reflexionar que bien pueden ambos tipos de prácticas didáctico-pedagógicas trabajar mancomunadamente y así potencializar aquellas cualidades como la competitividad y la solidaridad que no tienen porqué necesariamente enfrentarse.

Expliquémonos: imaginemos una actividad organizada al interior de la clase donde se plantea un problema que debe ser resuelto en base de la imaginación, el criterio y el afán por alcanzar los retos de parte de todos los estudiantes y para la cual se requiere obligatoriamente la ayuda de los otros; necesariamente el estudiante, aunque su afán por competir sea el motivo que lo impulsa, deberá recurrir a la ayuda de sus compañeros, pero también deberá ayudar al que se está quedando relegado para alcanzar la resolución del problema. Es decir, se requiere ser competitivo o competente para realizar un trabajo cooperativo y solidario eficiente, lo que conlleva a encaminar el término «competitividad» hacia la acepción que indica capacidad, habilidad y eficiencia. En otras palabras, no hay que confundir cooperación con incompetencia.

Finalmente, es preocupante que no se estén desarrollando en las prácticas ejecutadas al interior del salón de clase aquellas actividades y estrategias didáctico-pedagógicas que coadyuvan a la constitución de un tipo de aula orientada a la innovación. Ello se evidencia en la calificación mediana (6.23 puntos) con que dicha categorización resulta. Y aunque no sea una calificación negativa, si no se toman medidas que propendan a establecer la innovación como una característica preponderante, medidas tales como: crear las condiciones para el diálogo horizontal entre estudiantes y profesores, promover la auto-instrucción, emplear recursos no propiamente didácticos pero eficaces, emplear eficientemente las TIC's o recurrir a ideas extraídas de los medios de comunicación más utilizados por los estudiantes, se estaría relegando la oportunidad de atrapar la atención de los estudiantes con una pedagogía novedosa, y olvidando lo señalado por Rubio y Álvarez (2010) pág. 252, con respecto a la existencia de una relación positiva entre las clases centradas en la innovación y la satisfacción y el interés del estudiante.

Séptimo Año de Educación Básica

Gráfico 14



Fuente: Encuestas a profesores y estudiantes

Autor: Wilson Cuzme (2012)

En base a la observación del gráfico 14 se puede evidenciar que las prácticas didáctico-pedagógicas que se desarrollan durante el proceso educativo al interior del 7mo año de educación básica de la Unidad Educativa “Amazonas” están favoreciendo la constitución de un tipo de aula orientada a la cooperación (8.6 puntos), es decir que se estarían ejecutando bajo la guía del docente actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje tales como: proponer una clara actividad de aprendizaje con objetivos de equipo bien definidos, fomentar la responsabilidad individual ligada a la del equipo, impulsar interacciones estimuladoras, enseñar a los alumnos algunas prácticas interpersonales y grupales imprescindibles para el manejo de las relaciones personales dentro del equipo, así como la evaluación grupal. En tal caso, habrá que destacar como un hecho positivo que el tipo de aula que define al 7mo de básica sea mayoritariamente la de carácter cooperativo, puesto que como señalaba Dörnyei (2007) en el marco teórico de esta investigación, la cooperación resulta fundamental al fomentar aspectos como la cohesión del grupo, esto en el sentido de que al momento de trabajar mancomunadamente los estudiantes tienden a apreciarse los unos a los

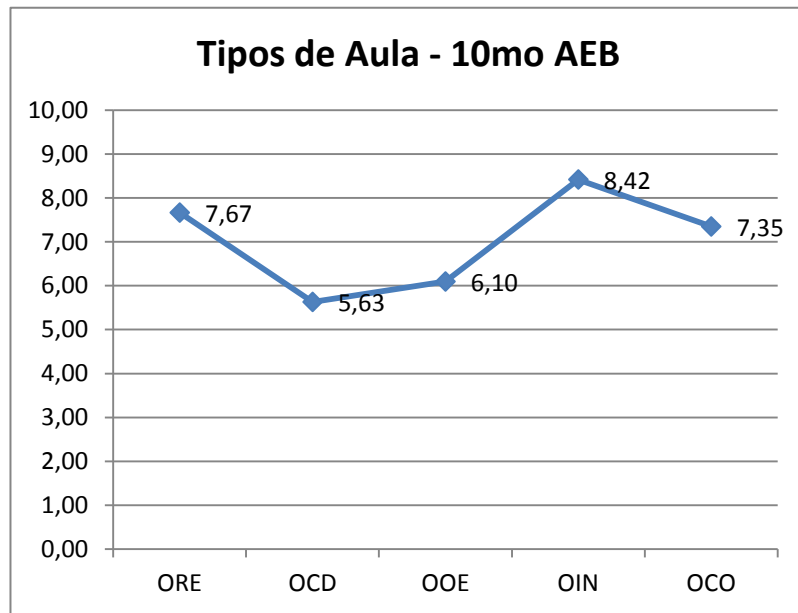
otros, desdeñando cuestiones, étnicas, culturales, económicas o de clase. Ello es sumamente valedero pues da las pautas para la constitución futura de una sociedad más solidaria y menos clasista, racista y egoísta.

Muy seguida está la categorización de tipos de aula «orientadas a la relación estructurada» (8.38 puntos), entendiéndolas como aquellas en que se da primacía al grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y se ayudan entre sí, según lo señalado por Casullo (1999). Seguramente las actividades didáctico-pedagógicas docentes que coadyuvaron a que en esta aula existiesen características como la implicación, la ayuda y la afiliación, todas ellas subescalas de la dimensión relacional, fueron del tipo: preparar el contexto o ambiente de aprendizaje, informar sobre los objetivos a perseguir. Se centra y mantiene la atención durante la clase y mientras el docente explica algo pero no se duda en solicitar una aclaración con respecto a algún punto que no quedó suficientemente claro.

1. No se presiona a que los alumnos compitan entre ellos, más bien ellos manifiestan una conformidad con la situación de confianza y ayuda al interior de la clase.
2. Se aplica la focalización, es decir, se llama la atención sobre ciertos contenidos fundamentales o difíciles de comprender, tales como los conceptos más complejos y los contenidos esenciales de un tema.
3. Se organizan mesas redondas para socializar algunos temas, de tal manera que entre los estudiantes puedan llegar a conocerse en aspectos que les eran antes vedados.
4. Continuamente el profesor muestra interés por los alumnos y si alguno de ellos se muestra relegado busca las estrategias más adecuadas para incluirlo en la conversación. Las prácticas anteriores se derivan de los aportes de Medina Rivilla & Salvador Mata (2002) págs. 235-239

Décimo Año de Educación Básica

Gráfico 15



Fuente: Encuestas a profesores y estudiantes

Autor: Wilson Cuzme (2012)

En base a la revisión del gráfico 15 se puede evidenciar que las actividades y estrategias didáctico-pedagógicas que se estarían desarrollando en el 10mo año de educación básica de la Unidad Educativa “Amazonas” estarían propendiendo a la constitución de un tipo de aula orientada a la innovación, entendiendo este concepto, y tal como se señaló en el marco teórico de esta investigación, como aquel conjunto de actividades, necesidades y expectativas compartidas por los participantes en el proceso educativo que hace que el aula tenga una actitud positiva frente a los procesos transformadores, según señalan Robalino & Körner (2006). Es decir, cada uno de los integrantes del proceso educativo que ocurre al interior del aula (profesores y estudiantes) de 10mo de básica estaría asumiendo una actitud abierta a las prácticas pedagógicas más novedosas. Sin embargo, habrá que considerar que la apertura a las prácticas pedagógicas presentadas como innovadoras no garantiza que se alcance un aprendizaje significativo; en algunos casos suele ocurrir todo lo contrario, los resultados que se obtienen después de aplicar actividades didáctico-pedagógicas

novedosas terminan siendo más deficientes que los obtenidos por prácticas consideradas tradicionales. Esto ocurre porque al momento de llevar a cabo tales actividades ciertos docentes no se preocupan de planificar las estrategias de cambio que piensan implementar. En tal razón, en este tipo de aulas, tal como se señaló en el marco teórico, innovar pero siguiendo un criterio educativo.

A su vez, y en base a los resultados presentados en el mismo gráfico (7.67 puntos), se puede evidenciar que las prácticas didáctico-pedagógicas desarrolladas en el salón de clase estarían consolidando un tipo de aula de relación estructurada. Actividades pedagógicas como preparar el contexto dentro del cual se va desarrollar el proceso de aprendizaje o informar sobre los objetivos pretendidos a cada uno de los estudiantes, entre otros, estarían consolidando esta tipología en el aula. Un tipo de aula caracterizada por el interés que los estudiantes manifiestan por las actividades de la clase y por el hecho que continuamente se involucran en los coloquios que ocurren. Así mismo, los estudiantes disfrutan del ambiente, se ayudan mutuamente, al tiempo que se conocen y disfrutan trabajando juntos.

Finalmente, resulta interesante la mediana preponderancia (5.63 puntos) que la categorización «tipo de aula orientada a la competitividad desmesurada» tiene al momento de definir las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula en estudio. Podría encontrarse una explicación a este hecho por los resultados analizados anteriormente y que destacaban las categorizaciones «OIN» y «ORE» al momento de describir la tipología preponderante en el aula de 10mo de educación básica. Es decir, algunas de las características de estos dos tipos de aula se encuentran enfrentadas a las actitudes competitivas, por ejemplo, subescalas como la «afiliación» o la «ayuda» incluidas dentro de la dimensión relacional, o prácticas pedagógicas innovadoras que promueven actitudes cooperativas y solidarias antes que las tradicionalmente competitivas.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. CONCLUSIONES

Entre las conclusiones más sobresalientes, las que están estrechamente relacionadas con los objetivos planteados al principio de esta investigación, podemos señalar las siguientes:

- Con respecto a las características del clima del aula, los alumnos del cuarto año de Educación Básica señalaron que su aula se identifica por la **Cooperación** mientras que el docente señala que la **Implicación** es una constante dentro de su aula; para los alumnos del séptimo año de Educación Básica de igual manera se evidenció que la Cooperación identifica a su aula; por el contrario, el docente afirma que la **Afiliación** es la característica principal del aula; por su parte, los alumnos del décimo año de Educación Básica al igual que el resto de estudiantes, indicaron que el aula se caracteriza por la Cooperación, mientras que el docente afirma que sobresale la Afiliación.
- En lo referente a los tipos de aula, el cuarto año de Educación Básica se encuentra “orientada a la relación estructurada”, es decir, para este año escolar los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios, además disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias, se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos. En cuanto al séptimo año de Educación Básica los datos indican que el aula se encuentra “orientada hacia la cooperación”, esto quiere decir que, la mayoría de actividades que se generan en la clase se encuentra relacionada con el trabajo en equipo y el factor cooperativo; finalmente para el décimo Año de Educación Básica el aula estaría “orientada hacia la innovación”, esto significa que, tanto alumnos como profesor, están asumiendo una actitud abierta a las prácticas pedagógicas novedosas.
- Como aspecto negativo se ha identificado que en los años de Educación Básica investigados las aulas orientadas a la innovación se encuentran con los puntajes más bajos, lo que puede generar un retraso académico en relación con otros centros escolares del cantón.

- Con respecto al tercer objetivo específico planteado, se logró sistematizar por completo la información que se obtuvo por medio de las encuestas realizadas; a través de tablas y gráficos se ha analizado y discutido de manera clara y ordenada los diferentes climas y tipos de aula de los años de Educación Básica investigados de la Unidad Educativa Fiscal Amazonas.

6.2. RECOMENDACIONES

Las recomendaciones que se presentan a continuación se derivan de las conclusiones anteriormente señaladas:

- Se recomienda, tanto a autoridades como docentes de la Unidad Educativa “Amazonas”, el fortalecer aquellas prácticas didáctico-pedagógicas que propendan a consolidar la **Cooperación** entre los alumnos del 4to, 7mo y 10mo años de educación básica; para ello será necesario implementar actividades tales como: excursiones en grupo, juegos didácticos, retos a ser alcanzados por todos los alumnos, entre otras, las mismas que afianzarán a la solidaridad y el trabajo en equipo como características definitivas de dicha aula. Este fortalecimiento es recomendable, pues aunque la **Cooperación** haya sido la característica más destacada en cada una de estas aulas, ello no impide la posibilidad que pueda reducirse su influencia en el transcurso del tiempo, lo que sería contraproducente para los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues es sin duda el sentido de cooperación una fortaleza en lo educativo.
- De igual manera se recomienda a directivos y docentes, particularmente a los de 10mo año de educación básica, el mantener como línea educativa de la institución y del aula en cuestión, a la innovación, con el fin de fijar su orientación hacia las prácticas más novedosas y acordes con las propuestas pedagógicas más actualizadas, pero precautelando que su aplicación haya resultado efectiva en otros casos y situaciones educativas, pues se trata de ser innovadores considerando para ello el contexto particular del centro educativo donde la práctica educativa se desarrolla.
- Puesto que se ha logrado determinar la importancia que tiene desarrollar un taller de aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a fin de aumentar los niveles de innovación en el aula de clase, que estimulen la realización de tareas escolares en los estudiantes se recomienda a directivos y docentes de la Unidad Educativa Fiscal “Amazonas” la realización de un Taller de aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), para la presentación de tareas escolares extra-clase, para el año lectivo 2011-2012.

- Finalmente, se recomienda a los investigadores de la UTPL, así como a demás interesados en cuestiones educativas el aplicar una sistematización rigurosa, tal como ha sido desarrollada en esta investigación con el fin de organizar la información obtenida de las encuestas realizadas. Sólo la rigurosidad en la recopilación de la información así como el llevar a cabo análisis metódicos y críticos permitirá la consecución de los objetivos planteados al inicio de cualquier proyecto educativo.

7. EXPERIENCIA Y PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

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

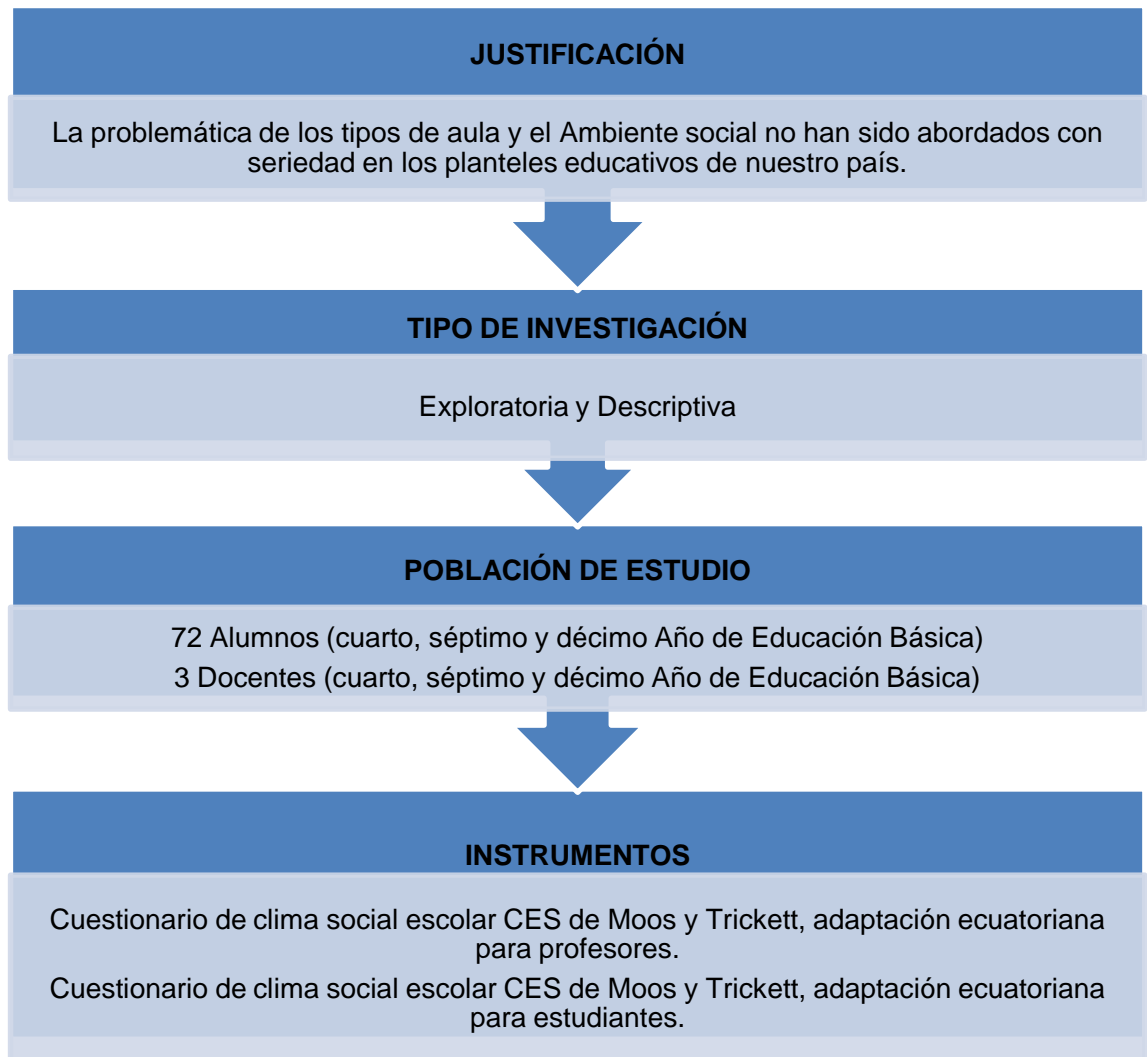
- **Nombre del centro educativo:** Unidad Educativa Fiscal "Amazonas"
- **Años de educación básica:** 4to, 7mo y 10mo

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

EXPERIENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

- Conocer los tipos de aula y el clima escolar en el que se desarrolla el proceso educativo de estudiantes y profesores del cuarto, séptimo y décimo año de educación básica de la Unidad Educativa Fiscal "Amazonas".



CONCLUSIÓN: No existe un conocimiento claro de la Unidad Educativa Fiscal Amazonas acerca de los tipos de aula y del ambiente social, por lo que, el centro de enseñanza no le presta mayor importancia, desconociendo completamente el valor pedagógico que posee.

PROPUESTA

TEMA

Taller de aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), para la presentación de tareas escolares extra-clase en la Unidad Educativa Fiscal "Amazonas", año lectivo 2011 - 2012.

PRESENTACIÓN:

En base a los resultados obtenidos, se ha logrado determinar la importancia que tiene desarrollar un taller de aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a fin de aumentar los niveles de innovación en el aula de clase, que estimulen la realización de tareas escolares en los estudiantes. Así, es importante destacar que el taller está subdividido en 3 momentos: La primera etapa involucra una etapa de diagnóstico para determinar cuánto conocen realmente sobre las TIC's y de qué modo las aplican al momento de desarrollar su materia. En base a estos resultados se implementará el taller, el que estará enfocado en fortalecer la didáctica del docente. Finalmente, se propone la realización de una evaluación de los resultados con la aplicación que se esté realizando en clase. Para ello se consultará no únicamente al docente, sino también a los estudiantes, con el fin de medir el impacto del taller sobre la experiencia que tiene el docente dentro el aula de clase para innovar día a día su metodología de enseñanza mediante el uso del mundo virtual como enganche para mejorar sus clases.

JUSTIFICACIÓN:

Según los resultados del análisis descriptivo en la relación al aula orientada a la innovación, se ha determinado que las actividades y estrategias didáctico-pedagógicas tienen correlación negativa con el ambiente en el cual se desarrolla el aprendizaje de los estudiantes de 4to, 7mo y 10mo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Fiscal Amazonas. Ello se afirma en base a los bajos índices que mantiene el indicador de "Aulas Orientadas a la Innovación" el mismo que, para el cuarto año obtiene una puntuación de 6,23 y en séptimo año de 6,93. Aunque en el décimo año

se alcanza un nivel más grande en relación a los otros tipos de aula, se percibe una coincidencia entre estos tres grupos en cuanto a las características del clima del aula, desde los criterios tanto de estudiantes como profesores respecto al cumplimiento de tareas.

De este modo, se encuentra que en el cuarto año de EGB el docente señala que el cumplimiento de tareas es sólo de 6 puntos. En séptimo año, los propios estudiantes, con una manifestación de 5 puntos, señalan que el cumplimiento de tareas es bastante bajo. Finalmente, el docente de décimo año de EGB señala un nivel de puntuación de 3 puntos en el cumplimiento de tareas escolares.

Con estos antecedentes, que evidencian la poca innovación y el incumplimiento de las tareas escolares, se ve la necesidad de proponer una inmediata solución, consistente en utilizar las TIC's para realizar las tareas escolares extra-clase. Para lo cual sería importante enseñar a los estudiantes a utilizar desde la escuela el correo electrónico para enviar, al menos, los deberes al profesor. Luego, es importante que los estudiantes utilicen el Power Point como instrumento para sustentar y exponer sus propios trabajos, y, finalmente, podrían elaborar un blog con sus materias, donde podrían exponer sus propios trabajos.

El no aplicar este proyecto podría agudizar más la situación que viven los estudiantes hasta este momento, razón por la que urge su aplicación en las aulas de clase, a fin de estar al nivel de los tiempos y las necesidades de los estudiantes de la Unidad Educativa Fiscal "Amazonas". Es decir, la información obtenida respecto a la poca innovación y el poco cumplimiento de tareas debe ser atacada de forma pedagógica y estratégica, a fin de no generar reacciones negativas en el cuerpo docente ni en los estudiantes. De ahí que se realiza una propuesta bastante sólida orientada a generar una actitud positiva hacia el cambio.

PLAN DE ACCIÓN

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	FECHA	RECURSOS	RESPONSABLES	EVALUACIÓN
1. Diagnosticar el uso y aplicación de las TIC's en la Unidad Educativa Fiscal Amazonas.	Diseño de una encuesta. Aplicación de encuesta tanto a profesores como a estudiantes.	25-04-12	Humanos: -Equipo de evaluación del establecimiento -Fotocopias. -Encuestados.	Docentes de aula y equipo de evaluación.	Los resultados graficados estadísticamente y correctamente analizados por aula de clase dirigidos tanto a docentes como a estudiantes.
2. Desarrollar un taller para uso de las TIC's en el desarrollo de tareas escolares	Taller Conferencia / Charla (Uso y manejo de las	25-05-12	Humanos: -Expositor -Docentes -Aula de computación	-Rector y director de la Unidad Educativa. -Expositor.	El expositor evaluará mediante trabajos prácticos que deben desarrollar

en la Unidad Fiscal Amazonas.	TIC's)		-Internet -Correo electrónico. -Power Point -Proyector multimedia. -Pizarra y marcadores		los propios docentes en función de los cursos en los cuales imparten sus clases.
3. Evaluar el impacto del taller en la didáctica de los docentes de la Unidad Fiscal Amazonas.	Evaluación Aplicación de encuesta tanto a profesores como a estudiantes.	25-06-12	Humanos: -Equipo de evaluación del establecimiento -Fotocopias. -Encuestados.	Docentes de aula y equipo de evaluación.	Los resultados graficados estadísticamente y correctamente analizados por aula de clase dirigidos tanto a docentes como a estudiantes.

METODOLOGÍA

1. Diagnosticar el uso y aplicación de las TIC's en la Unidad Educativa Fiscal Amazonas:

- Diseño de una encuesta.
- Validación de la encuesta.
- Aplicación de encuesta a profesores como a estudiantes.
- Aplicación de encuesta a estudiantes.
- Tabulación de resultados y creación de base de datos.
- Graficación de resultados.
- Análisis de resultados.
- Solicitud al Rector y Director del establecimiento para que se elabore un taller en función de las necesidades encontradas tanto en docentes como en estudiantes.

2. Desarrollar un taller para uso de las TIC's en el desarrollo de tareas escolares en la Unidad Fiscal Amazonas.:

- Taller de manejo del correo electrónico dirigido a docentes hasta el quinto año de Educación General Básica de preferencia (Cyber Geek , 2009).
 - Explicación del expositor sobre el tema.
 - Práctica de los docentes según el curso y materia con los que enseñan.
 - Exposición de trabajos de los docentes.
 - Sugerencias del expositor.
- Taller de manejo del Power Point dirigido especialmente a docentes de sexto, séptimo y octavo año de EGB (Barrso, 2010).
 - Explicación del expositor.
 - Práctica de los docentes según el curso y materia con los que enseñan.
 - Exposición de trabajos de los docentes.
 - Sugerencias del expositor.

- Taller de manejo del Blog dirigido a docentes de noveno y décimo año de EGB (Blogger, 2012).
 - Explicación del expositor.
 - Práctica de los docentes según el curso y materia con los que enseñan.
 - Exposición de trabajos de los docentes.
 - Sugerencias del expositor.

- Evaluación del taller.

3. Evaluar el impacto del taller en la didáctica de los docentes de la Unidad Fiscal Amazonas:

- Diseño de una encuesta.
- Validación de la encuesta.
- Aplicación de encuesta a profesores como a estudiantes.
- Aplicación de encuesta a estudiantes.
- Tabulación de resultados y creación de base de datos.
- Ilustración de resultados.
- Análisis y socialización de resultados finales del proceso.

PRESUPUESTO:

Objetivo	Presupuesto
Diagnosticar el uso y aplicación de las TIC's en la Unidad Educativa Fiscal Amazonas.	\$100
Desarrollar un taller para uso de las TIC's en el desarrollo de tareas escolares en la Unidad Fiscal Amazonas.	\$300
Evaluar el impacto del taller en la didáctica de los docentes de la Unidad Fiscal Amazonas.	\$100
TOTAL	\$500

8. Bibliografía

- Abad, J. (2006). LA ESCUELA COMO ÁMBITO ESTÉTICO SEGÚN LA PEDAGOGÍA REGGIANA. *Revista Aula de Infantil*, 10 - 16.
- Abdónes, G. (2005). *Filosofía en la escuela: La práctica de pensar en las aulas*. Barcelona: GRAÓ.
- Acosta Mesas, A. (2008). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Barcelona: Secretaría Técnica General.
- Alcalá, M. (2002). *La construcción del lenguaje matemático*. Barcelona: GRAÓ.
- Altopiedi, M., & Murillo, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: Ámbitos y Modalidades. *Profesorado*, 47 - 70.
- Ansión, J., & Villacorta, A. (2004). *Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Aramendo, P., & Ayerbe, P. (2007). *Aprender a convivir: Un reto para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Ascorra, P. (2003). LA ESCUELA COMO CONTEXTO DE CONTENCIÓN SOCIAL Y AFECTIVA. *REVISTA ENFOQUES EDUCACIONALES* 5, 122.
- Azzerboni, D., & Harf, R. (2003). *Conduciendo la Escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bonals, J., & Sánchez-Cano, M. (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: GRAÓ.
- Bondarenko, N. (2007). ACERCA DE LAS DEFINICIONES DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. *Educere*, 613 - 621.
- Braslavsky, C. (5 de febrero de 2009). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. Disponible en:

<http://www.calidadeducativa.edusanluis.com.ar/2009/02/diez-factores-para-una-educacion-de.html> [Consultado: 7-02-2012]

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

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

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

Cassasus, J. (2 de diciembre de 2006). *Universidad Católica Argentina*. Disponible en: http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula.pdf [Consultado: 23-01-2012]

Cassullo, G. (1999). *ALGUNAS CONSIDERACIONES ACERCA DEL CONCEPTO DE CLIMA Y SU EVALUACIÓN*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

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

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

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

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

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

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

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

Esperanza Casado, F. (2005). LA PROBLEMÁTICA CONVIVENCIAL EN NUESTROS CENTROS EDUCATIVOS ¿Qué podemos hacer? *Avances en supervisión educativa*, 6.

- Esteban, M. R. (2008). *Estrategias para un mejor aprendizaje y convivencia en las clases de Educación Física*. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd120/mejor-convivencia-en-las-clases-de-educacion-fisica.htm> [Consultado: 15-01-2012]
- Esteve, J., Vera, J., & Franco, S. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- Estévez, E., Jiménez, T., & Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau Llibres.
- Fernández, M., & Gutiérrez, M. (2005). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía.
- Ferreira, H. (1999). *Educación para el trabajo. Trabajo en la educación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- García Hoz, V. (1996). *Educación infantil personalizada*. Madrid: RIALP.
- García, N., Rojas, M., & Campos, N. (2002). *La Administración Escolar: para el cambio y el mejoramiento de las instituciones educativas*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula: Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Barcelona: Graó.
- Gimeno, J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- González Arévalo, C., & Lleixá Arribas, T. (2010). *Didáctica de la educación física*. Barcelona: GRAÓ.
- González, C., & Lleixá, T. (2010). *Didáctica de la Educación Física*. Barcelona: GRAÓ.
- Imbernón, F. (2010). *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*. Barcelona: GRAÓ.
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: GRAÓ.

- Jiménez, M. Á., Ferro, M. J., Gómez, R., & Parra, P. (1999). Evaluación del Clima Familiar en una muestra de Adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 453 - 462.
- Jonson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). En *Aprendizaje cooperativo en el aula* (pág. 3). Buenos Aires: Editorias Paidos.
- Kornblit, A. (2008). *Violencia Escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Leiva, J. (2011). *Convivencia y Educación Intercultural: Análisis y propuestas pedagógicas*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Lomas, C. (2005). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Marqués Graells, P. (8 de agosto de 2011). *Calidad e innovación educativa en los centros*. Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/calida2.htm#factores> [Consultado: 4-02-2012]
- Márquez, A. (2004). *Clima social y autoeficacia percibida en estudiantes inmigrantes: una propuesta intercultural*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Martín, P. (2007). Evaluación Formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de Investigación Educativa*, 389 - 402.
- Martínez-Otero, V. (2000). *Formación Integral de Adolescentes*. Madrid: Fundamentos.
- Martínez-Otero, V. (2007). *La buena educación: reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona: Anthropos.
- Mazario, I., Mazario, A. C., & Yll, M. (2004). *Biblioteca Virtual de las Ciencias en Cuba*. Disponible en: <http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/libros/index/assoc/HASH143c.dir/doc.pdf> [Consultado: 4-11-2012]
- Medina Rivilla, A., & Salvador Mata, F. (2002). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.

- Mena, I., & Valdés, A. (2008). *Clima Social Escolar*. Disponible en:
http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf
[Consultado: 8-02-2012]
- Milcicic, N., & Arón, A. M. (2009). *Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*. Disponible en:
http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Climas_sociales_toxicos__y_climas_sociales_nutritivos_para_el_desarrollo_personal_en_el_contexto_escolar%5B1%5D.pdf [Consultado: 8-02-2012]
- Milicic Müller, N. (2001). *Creo en ti: La construcción de la autoestima en el contexto escolar*. Santiago de Chile: LOM.
- Ministerio de Educación de España. (2009). *Los sistemas de ayuda entre iguales como instrumentos de mejora de la convivencia escolar: evaluación de una intervención*. Madrid: Ministerio de Educación de España.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (22 de mayo de 2007). Acuerdo No. 182. *Normas para el código de convivencia*. Quito, Pichincha, Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (15 de septiembre de 2011). Acuerdo 324-11. *Acuerdo 324-11*. Quito, Pichincha, Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Estándares de Calidad Educativa. Estándares de Desempeño profesional Directivo propuesta para la discusión ciudadana*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Propuesta de Estándares de Aprendizaje niveles 1, 2 y 3*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (16 de diciembre de 2012). *Ministerio de Educación del Ecuador*. Disponible en:
<http://www.educacion.gob.ec/generalidades-pes/que-son-pes.html>
[Consultado: 5-01-2012]

- Ministerio de Educación del Perú. (2000). *La Organización de los Espacios Educativos*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Cultura. (1999). *La Dirección Escolar: Análisis e Investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Molina de Colmenares, N., & Perez de Maldonado, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 6.
- Montenegro, I. (2007). *Evaluación del desempeño docente*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Murillo, F. J. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Murillo, J., Hernández, M., & Muñoz-Repiso, M. (2003). *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación: investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Bilbao: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Murillo, T. J. (2003). *El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*. En Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf> [Consultado: 2-02-2012]
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2000). *Organización de Estados Iberoamericanos*. Disponible en: http://www.oei.es/genero/documentos/niveles/Educacion_Primeria/Coeducacion_en_EPrimeria.pdf [Consultado: 18-11-2011]
- Ortiz, A. (2000). *Diccionario de pedagogía, didáctica y metodología*. Barranquilla: Antillas.
- Oscar, M. (2006). Dirección y Eficacia Escolar, una Relación Fundamental. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1- 10.

- Pastor, E. (1999). *La Tutoría en Secundaris*. Barcelona: Ceac.
- Peralta Sánchez, F. J. (febrero de 2004). *Biblioteca Universitaria Universidad de Málaga*. Disponible en:
<http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/2670/16789222.pdf?sequence=1> [Consultado: 24-01-2012]
- Perelló, I., Ruiz, F., & Caus, N. (2005). *Educación física, programación didáctica*. Sevilla: MAD.
- Pérez Pérez, C. (1999). *Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula*. Disponible en:
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07051999000100007 [Consultado: 12-02-2012]
- Piñeros, L. (2004). *La Escuela alza vuelo*. Bogotá D..C.: Convenio Andres Bello.
- Postic, M., & De Ketele, J.-M. (2000). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: NARCEA.
- Prat Grau, M., & Soler Prat, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: INDE.
- Robalino, M., & Körner, A. (2006). *MODELOS INNOVADORES EN LA FORMACIÓN DOCENTE*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Roche Olivar, R. (2002). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Romero, G., & Caballero, A. (2007). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 - 36.
- Rubio, Á., & Álvarez, A. (2010). *Formación de Formadores después de Bolonia*. Buenos Aires: Ediciones Díaz de Santos.
- Saavedra, M. (2001). *Diccionario de Pedagogía*. México D.F.: Pax México.
- Salazar Santana, M. G. (diciembre de 2010). Cómo influye la desintegración familiar en la deserción escolar. *Tesina*. Morelia, Michoacán, México: IMCED.

- Sancho Gil, J. M., & Hernández Hernández, F. (1985). *Interacción ambiental en el parvulario*. Barcelona: ICE.
- Santos, M. (2006). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Santos, M. Á. (2005). *Aprender a convivir en la escuela*. Sevilla: AKAL.
- Sarmiento, E. (2005). *El nuevo paradigma de la estabilidad, el crecimiento y la distribución del ingreso*. Bogotá: Norma.
- Seijas, A. (2004). *Evaluación de la eficiencia en la educación secundaria*. La Coruña: Netbiblo.
- Sugrañes, E., & Ángel, Á. (2007). *La educación psicomotriz (3-8 años): cuerpo, movimiento, percepción, afectividad: una propuesta teórico-práctica*. Barcelona: GRAÓ.
- Trilla, J., Gros, B., López, F., & Matín, J. M. (2003). *La Escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- UNESCO. (2005). *Educación para Todos. El Imperativo de la Calidad*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz*. Santiago de Chile: Pehuèn Editores.
- Uría, M. (2001). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Valencia, W. (2008). *Universidad de Antioquia*. Disponible en: <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/174-practica.pdf> [Consultado: 12-01-2012]
- Vergara, J. (2005). *Liceus: Portal de Humanidades*. Disponible en: <http://bin/ac/pu/Clima%20Social%20Escolar,%20La%20Araucan%C3%ADa,%200Chile.pdf> [Consultado: 22-01-2012]
- Vieira, H. (2007). *La comunicación en el aula: relación profesor-alumno según el análisis transaccional*. Madrid: NARCEA.

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

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

9 ANEXOS

Anexo N° 1

Ilustración 1: Unidad Educativa Fiscal “Amazonas”



Ilustración 2: Alumnos de la Unidad Educativa “Amazonas”



Ilustración 3: Rector de la Unidad Educativa - Téc. Raúl Reinoso



Ilustración 4: Inspector de la Unidad Educativa - Prof. Reinaldo Cedeño



Ilustración 5: Aplicación de la encuesta a cuarto año de EGB



Ilustración 6: Aplicación de la encuesta al profesor de cuarto año de EGB - Prof. Polo Orellana



Ilustración 7: Aplicación de la encuesta a estudiantes de séptimo año de EGB



**Ilustración 8: Aplicación de la encuesta a la profesora de séptimo año de EGB –
Lcda. Diana Loja**



Ilustración 9: Aplicación de las encuestas al décimo año de EGB



**Ilustración 10: Aplicación de la encuesta al profesor de décimo año de EGB –
Lcdo. Joel Cajamarca**



Anexo Nº 2

**CUESTIONARIO CES DE LOS
ESTUDIANTES ENCUESTADOS**

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	
96	En esta aula, los estudiantes, se sienten presionados para competir entre compañeros	
97	En esta aula, el profesor anima que los estudiantes se ayuden unos con otros	
98	En esta aula, los estudiantes, colaboran y motivan a un compañero para que mejore su aprendizaje	
99	En esta aula, cuando el problema es de todos, el profesor es quien decide cómo solucionarlo	
100	En esta aula, algunos estudiantes, creen que son los únicos, que lo saben todo	
101	A los estudiantes, de esta aula, les gusta escuchar las ideas de sus compañeros	
102	En esta aula, todos opinan para solucionar algún problema que se presente	
103	En esta aula, las notas son lo más importante para ser los mejores	
104	En esta aula, nunca se premia a los estudiantes que participan	
105	En la evaluación, solo se toma en cuenta la calificación de los exámenes	
106	En esta aula, se premia a los estudiantes cuando realizan un trabajo en grupo	
107	Los estudiantes, en esta aula, econocen, y aplauden, cuando un compañero del grupo hace bien su tarea	
108	En esta aula, cuando el estudiante hace bien su tarea, recibe una buena calificación	
109	En esta aula, el profesor anima que los estudiantes se ayuden unos con otros	
110	En esta aula, los trabajos grupales tienen poca importancia para la calificación	
111	En esta aula, casi siempre el profesor propone tareas para que los estudiantes trabajen en grupo	
112	En esta aula, los estudiantes siempre trabajan sin la vigilancia del docente	
113	En el grupo de trabajo, cada estudiante hace lo que quiere, sin ponerse de acuerdo con los demás	
114	En esta aula, los estudiantes deben terminar la tarea en el tiempo establecido	
115	En el grupo de trabajo, cada uno tiene un papel o función que cumplir	
116	Dentro del grupo de trabajo, algunos estudiantes no participan	
117	En el grupo de trabajo, cada estudiante cumple con su tarea	
118	En esta aula, a los estudiantes les agrada mucho trabajar en grupo	
119	Los estudiantes, de esta aula, aprenden únicamente lo que enseña el profesor	
120	En esta aula, los estudiantes aprenden también de sus compañeros	

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

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Anexo N° 3

CUESTIONARIO CES DE LOS PROFESORES ENCUESTADOS



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

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

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

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

Del centro

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

Del profesor

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

INDICACIONES PARA CONTESTAR EL CUESTIONARIO

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

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

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

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

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

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo N° 4



Carta de autorización de ingreso al centro educativo



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La 'Universidad' Católica de Loja

MODALIDAD DE ESTUDIOS ABIERTA Y A DISTANCIA

Loja, noviembre de 2011

Señor(a)

DIRECTOR(A) DEL CENTRO EDUCATIVO

En su despacho

De mi consideración:

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

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

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

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

Atentamente,

DIOS, PATRIA Y CULTURA

MARÍA ELVIRA AGUIRRE DE GARCÍA

Mg. María Elvira Aguirre Burneo

DIRECTORA ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN