



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA

TÍTULO DE MAGISTER EN PEDAGOGÍA

Propuesta de intervención para mejorar el clima de aula en séptimo grado de las Escuelas de Educación Básica Municipales “Mons. Jorge Guillermo Armijos”, “Dr. Ángel F. Rojas”, “Borja” y “Capulí-loma”, en la ciudad de Loja, año lectivo 2016-2017

TRABAJO DE TITULACIÓN

AUTORA: Arévalo Cárdenas, Beatriz Adriana

DIRECTORA: Andrade Vargas, Lucy Deyanira, Mgtr.

CENTRO UNIVERSITARIO LOJA

2017



Esta versión digital, ha sido acreditada bajo la licencia Creative Commons 4.0, CC BY-NY-SA: Reconocimiento-No comercial-Compartir igual; la cual permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, mientras se reconozca la autoría original, no se utilice con fines comerciales y se permiten obras derivadas, siempre que mantenga la misma licencia al ser divulgada. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>

2017

APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Doctora

Lucy Deyanira Andrade

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

El presente trabajo de titulación denominado, “Propuesta de intervención para mejorar el clima de aula en séptimo grado de las Escuelas de Educación Básica Municipales “Mons. Jorge Guillermo Armijos”, “Dr. Ángel F. Rojas”, “Borja” y “Capulí-loma”, en la ciudad de Loja, año lectivo 2016-2017” realizado por Beatriz Adriana Arévalo Cárdenas, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, agosto 2017

Dra. Lucy Deyanira Andrade Vargas Ph

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo Beatriz Adriana Arévalo Cárdenas declaro ser autora del presente trabajo de titulación “tema: Propuesta de intervención para mejorar el clima de aula en séptimo grado de las Escuelas de Educación Básica Municipales “Mons. Jorge Guillermo Armijos”, “Dr. Ángel F. Rojas”, “Borja” y “Capulí-loma”, en la ciudad de Loja, año lectivo 2016-2017, de la Maestría en Pedagogía, siendo la Dra. Lucy Andrade Directora del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados, vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

Adicionalmente declaro conocer y aceptar la disposición del Art. 88 del estatuto orgánico de la Universidad Particular de Loja, que en su parte pertinente dice: “Forman parte del patrimonio de la Universidad la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos o técnicos y tesis de grado o trabajos de titulación que se realicen con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo de la universidad)”.

Beatriz Adriana Arévalo Cárdenas

Cédula: 1104260185

DEDICATORIA

A mi madre la Sra. Olga Asunción Cárdenas Ávila, por creer en mis capacidades y brindarme la oportunidad de seguir estudiando. Sin tu amor y confianza no sería nada. Eres una mujer llena de virtudes y cualidades, cuyo ejemplo me ha motivado a dar lo mejor de mí. Gracias por permitirme superarme profesionalmente, por aceptarme con mis errores, por tus sabios consejos y las palabras de consuelo en los momentos de dificultad.

Sin ti, este sueño no sería posible.

A mi hija Ariana Ilanit, el motor que me lleva a nuevos senderos.

Las amo infinitamente.

AGRADECIMIENTO

Mi agradecimiento sincero, en primer lugar a Dios que me ha brindado la oportunidad de seguir formándome profesionalmente; es mi aliciente en los momentos de dificultad y bendice cada día de mi existencia.

Mi persevero agradecimiento a mis padres Carlos y Olga, quienes me han impulsado a dar siempre lo mejor de mí y a ser constante y perseverante en el trabajo. Su fortaleza y entereza han sido mi inspiración. Son los pilares fundamentales en mi existencia, sin ustedes ningún sueño sería posible. Gracias por estar allí siempre, con su incondicionalidad.

A Nely mi hermana y su familia, quienes siempre han creído en mí y aunque la distancia nos separa; siempre están en mi corazón. Gracias por apoyarme en los momentos de necesidad, eres un ejemplo a seguir.

A Vinicio, mi esposo, por apoyarme en las buenas y las malas, gracias por su amor y su paciencia.

A mi pequeña hija, Ariana gracias por brindarme tu tiempo, para que mamá pueda continuar estudiando, gracias por esas sonrisas y tus palabras que me han dado fortaleza en cada momento para continuar.

A la UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA, por darme la oportunidad de estudiar y crecer profesionalmente. A mi directora de tesis, la Dra. Lucy Deyanira Andrade quien con sus conocimientos, su experiencia, su paciencia y su motivación me ha impulsado a culminar con éxito mis estudios. Gracias por su visión crítica, por su rectitud profesional, por sus consejos, que me han ayudado a formarme como persona e investigadora.

A mis amigos haber hecho de esta etapa de mi vida una experiencia increíble, y llena de vivencias que quedarán grabadas en el corazón. Para ellos: Muchas gracias y bendiciones.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARATULA.....	i
APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE TITULACIÓN.....	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	iii
DEDICATORÍA.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	vi- vii
RESUMEN	1
ABSTACT.....	2
INTRODUCCIÓN.....	3- 4
MARCO TEÓRICO.....	5
1.1 Clima social escolar de aula como factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje	6
1.1.1 El clima escolar de aula: delimitación conceptual	7-8
1.1.2 Fundamentos psicológicos y pedagógicos del clima escolar.....	9
1.1.3 Importancia del clima social de aula en la enseñanza-aprendizaje.....	10-12
1.1.4 Importancia del clima social de aula en la enseñanza-aprendizaje.....	12-14
1.1.5 Factores y procesos asociados al clima escolar de aula.....	14-15
1.1.6 El proceso de enseñanza aprendizaje.....	16-17
1.1.7 El proceso metodológico y didáctico en la enseñanza-aprendizaje.....	17-19
1.1.8 La propuesta metodológica como estrategia de intervención para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.....	19-20
1.2 COMUNICACIÓN PEDAGÓGICA COMO ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR EL CLIMA DE AULA.....	21-22
1.2.1 Comunicación pedagógica: delimitación conceptual.....	22 - 24
1.2.2 Paradigmas, principios, elementos, componentes de la comunicación pedagógica.	24 - 26
1.2.3 Importancia y características de la comunicación pedagógica en relación al clima escolar de aula.....	26 - 28
1.2.4 Estrategias metodológicas para el desarrollo de comunicación pedagógica en el proceso de enseñanza aprendizaje.....	29 - 31
DISEÑO METODOLÓGICO.....	32
2.1. Diseño y tipo de investigación.....	33 – 39
2.2 Técnica e instrumentos.....	39 - 41

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	42 - 57
PLAN DE INTERVENCIÓN.....	58 - 64
CONCLUSIONES.....	65 - 66
RECOMENDACIONES.....	67
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	68-74
ANEXOS	75

RESUMEN

La investigación relacionada con el clima de aula del séptimo grado de educación básica de las escuelas Municipales “Borja” y Mons. Jorge Guillermo Armijos”, tuvo como objetivo “Diseñar una propuesta de intervención para mejorar el clima social de aula basado en la comunicación pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para la recopilación de la información se utilizaron como técnicas, la encuesta, la observación y la revisión documental, el análisis de los resultados permitió constatar la problemática investigada y plantear una alternativa para potenciar la comunicación pedagógica. Se concluye que la comunicación pedagógica es importante ya que permite al estudiante conocerse, aceptarse y autogobernarse, fortaleciendo con ello su autoestima, ya que lo vuelve generador de desarrollo, a través de la coparticipación en el acto de comprender, favoreciendo un mejor desarrollo de la personalidad. Por lo que se recomienda discutir la categoría comunicación y clima de aula con la finalidad de explicar su interrelación y organizar el trabajo en el aula en busca del desarrollo de un clima positivo.

PALABRAS CLAVES. Clima de aula, comunicación pedagógica

ABSTRACT

The research related to a proposal to improve classroom climate in the seventh grade of basic education of Borja Municipal Schools and Bishop Jorge Guillermo Armijos, aimed to "Design a proposal for intervention to improve the classroom social climate Based on the pedagogical communication of the teaching-learning process. For the collection of the information, the survey, observation and documentary review techniques were used, the analysis of the results allowed to verify the problem investigated and to propose an alternative to enhance the pedagogical communication. It is concluded that the pedagogical communication is important since it allows the student to know, accept and self-govern, thus strengthening their self-esteem, since it becomes a generator of development, through co-participation in the act of understanding, favoring a better development of the personality. Therefore it is recommended to discuss the category of communication and classroom climate with the purpose of explaining their interrelationship and organizing the work in the classroom in search of the development of a positive climate.

KEYWORDS. Climate of classroom, pedagogical communication.

INTRODUCCIÓN

El ser humano por ser un ente social, no puede vivir aislado de las demás personas que le rodean, es necesario entonces la interrelación que la alcanza mediante la comunicación en sus más diversas expresiones. Desde esta óptica y en la perspectiva de aportar en su desarrollo, el individuo inicia un ciclo de formación en las aulas, por lo que es necesario emprender en un estudio investigativo referente a llevar a cabo una propuesta de intervención para mejorar el clima de aula en séptimo grado de las Escuelas de Educación Básica Municipales “Mons. Jorge Guillermo Armijos”, “Dr. Ángel F. Rojas”, “Borja” y “Capulí-loma”, en la ciudad de Loja, año lectivo 2016-2017.

Investigaciones realizadas en varios países han constatado mediante estudios previos que la interacción negativa entre profesores y alumnos puede traducirse en conductas antisociales y violentas en la escuela (Blankemeyer, Flannery, & Vazsonyi, 2002). Por otro lado, la amistad en el grupo de iguales en la escuela puede constituir tanto un factor de protección como de riesgo en el desarrollo de problemas de comportamiento (Jiménez, Moreno, Murgui, & Musitu, 2008); la amistad puede significar una oportunidad única para el aprendizaje de valores, actitudes y habilidades sociales como el manejo del conflicto y la empatía (Hartup, 1996); pero también puede ejercer una influencia decisiva en la implicación en conductas violentas, si así es el comportamiento del grupo de iguales en el que el adolescente se adscribe (Bamow, Lucht, & Freyberger., 2005).

En estudios realizados en Ecuador, y de manera específica en los planteles investigados, evidencian que para los docentes el clima de aula es muy bueno, mientras que los estudiantes no concuerdan con esta opinión, considerando que falta organización y estimulación para lograr que las clases sean motivantes, y que posibiliten la participación, el aporte y la conclusión (Dávalo, 2013). De igual, los estudiantes demuestran poco acatamiento a las normas y participación en actividades innovadoras, así como escasa relación de amistad con el docente lo que tensiona aún más el clima de aula (Orellana & Segovia, 2014).

El presente trabajo tiene como objetivo general: diseñar una propuesta de intervención para mejorar el clima social de aula basado en la comunicación pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas de Educación Básica Municipal “Borja” y “Mons. Jorge Guillermo Armijos; como objetivos específicos: fundamentar los aspectos psicológicos y pedagógicos de la comunicación como base para mejorar el clima de aula en el proceso de enseñanza aprendizaje; diagnosticar las percepciones de estudiantes y profesores con

respecto del clima de aula en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje; determinar la relación que existe entre el clima de aula con variables: personales (edad, sexo) sociales (tipo de familia, clase social) y académicas (rendimiento académico) de los estudiantes; y diseñar estrategias metodológicas de comunicación pedagógica que permitan la intervención y mejora del clima social de aula en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para la recopilación de la información se emplearon como técnicas la encuesta, la observación y la revisión documental, el análisis de los resultados permitió constatar la problemática investigada y plantear una alternativa para potenciar la comunicación pedagógica.

Este informe consta de dos partes, una primera parte, de carácter eminentemente teórico, que incluye los dos primeros capítulos y una segunda parte de carácter empírico que abarca los últimos cuatro capítulos de la tesis.

El Primer Capítulo trata sobre clima social escolar de aula como factor clave para en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el Segundo Capítulo, se plantea la comunicación pedagógica como estrategia de intervención para mejorar el clima de aula. En el Tercer Capítulo, se presenta el marco metodológico que ha guiado este estudio: el planteamiento del problema, los objetivos, los instrumentos y procedimiento. En el Cuarto, Quinto y Sexto capítulo, se exponen los resultados de la investigación, la discusión y las conclusiones teniendo en cuenta las argumentaciones presentadas en el trabajo de investigación.

MARCO TEORICO

1.1 Clima social escolar de aula como factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Aunque ya en el siglo pasado, el investigador norteamericano Perry reconoció de forma explícita la gran influencia que el clima escolar tiene sobre el proceso de aprendizaje y sobre los propios estudiantes (Perry, 1998), fue la aprobación de la Convención sobre los Derechos Humanos por las Naciones Unidas en 1948 la que inició una línea de investigación sobre los beneficios de un clima positivo en los centros escolares que desarrolle a los estudiantes en el plano educativo, socio-emocional y ético (Naciones Unidas, 1948; Halpin y Croft, 1963). Es así como a nivel mundial se da interés a las investigaciones acerca del clima escolar y su influencia en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Considerando que las percepciones que los individuos tienen del ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales, las relaciones interpersonales que establecen y el marco en que se dan tales interacciones ha sido denominado "Clima Institucional". Considerando los aspectos peculiares del clima institucional de la escuela, allí se tiende a hablar de "Clima Social Escolar" (Arón y Milicic, 1999).

Queda claro, de acuerdo a los investigadores que el término "Clima Institucional" se refiere al conjunto de condiciones ambientales, relacionales, sociales y organizacionales que ayudan o entorpecen el desarrollo de las actividades de un ser humano en su actividad diaria; también queda claro que en el caso de la escuela algunos autores como los mencionados lo llaman "Clima Social Escolar" y que este es fundamental para que los estudiantes de una determinada institución tengan resultados de aprendizaje significativo.

En la investigación realizada por Cornejo y Redondo se pone de manifiesto que uno de los factores que caracterizan a las escuelas eficaces podrían integrarse en los constructos de *clima escolar* y *tiempo real de aprendizaje*, siendo su elemento molecular, la frecuencia y calidad de las interacciones sustantivas (Cornejo y Redondo, 2001).

De igual manera, Cere (1993) considera que «el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos» (pág. 30).

Desde estas perspectivas, es posible visualizar la importancia del estudio del clima escolar como factor principal que incide en los procesos de enseñanza aprendizaje; dado que todos los actores educativos se desenvuelven en un ambiente que determinará sus características y comportamiento, al momento de desempeñar las diferentes actividades educativas y laborales. Es de especial atención la influencia que tiene el “clima escolar” en los procesos de Enseñanza – Aprendizaje, a sabiendas del estado de sensibilidad de los niños, niñas y adolescentes en edad escolar.

Otro contexto de suma relevancia en el desarrollo psicosocial de niños y adolescentes es el entorno educativo formal. Al igual que en el caso de la familia, también en la escuela, el clima o conjunto de percepciones subjetivas que profesores y alumnos comparten acerca de las características del contexto escolar y del aula (Trickett, Leone, Fink, & Braaten, 1993). “Se podría mencionar que en la cotidianidad escolar, el ejercicio del derecho a una educación de calidad se materializa en la relación pedagógica docente-estudiante” (Perez, 2011).

Al respecto se tiene que comentar, que gran parte del “Clima Social Escolar” lo constituye esa relación personal entre educador y educando, tal y como lo da a entender la cita anterior de Pérez en su investigación. Y que esta relación es tan fundamental que, en el caso de ser positiva, puede suplir en parte las deficiencias materiales o por el contrario puede, en el caso de ser negativa, anular los aspectos positivos que se puedan tener en infraestructura y material de trabajo.

1.1.1 El clima escolar de aula: delimitación conceptual.

“El concepto de clima escolar, nace como una adaptación del *clima organizacional*; mientras que el *clima escolar y de aula* evalúa la calidad de las relaciones de los actores educativos, desde sus valores, motivaciones y creencias” (Andrade, 2015, p. 62).

Así también, Moos (1979) define al clima escolar como el “*ambiente social de aprendizaje en el que las experiencias son variadas, dependiendo de los procesos, normas y relaciones establecidos por los profesores*” (p.81). El autor, identifica en estos entornos tres dimensiones: la relación, el crecimiento personal y el mantenimiento y cambio del sistema; además, señala que “*aunque los tipos específicos de los entornos educativos necesarios dependerá en parte de los tipos de personas, en ellos y en los resultados esperados, al menos debemos considerar las categorías antes mencionadas para comparar, evaluar y cambiar la configuración de la educación*” (Moos R. , 1979).

Encontramos pues una sutil diferencia entre “clima escolar” y “ambiente escolar”, el primero de ellos se refiere específicamente al conjunto de experiencias educativas y relacionales

que se establecen desde las prácticas que los docentes establecen a lo largo de los encuentros educativos. “Ambiente escolar” es un concepto más amplio que incluye el “clima escolar” pero contiene además el conjunto de determinaciones externas a los individuos tales como construcción, medios materiales, organización jurídica, y organización escolar; elementos que si bien se salen de la esfera de lo estrictamente educativo, inciden directamente, bien sea, como oportunidades o como amenazas al quehacer educativo.

Igualmente se debe establecer estrictamente la diferencia entre clima escolar y clima de aula. De acuerdo, a esto podemos indicar que las percepciones que los actores educativos tienen sobre el ambiente en el cual desarrollan sus actividades, las normas, los hábitos que allí se practican y las relaciones que se establecen entre docentes, autoridades, estudiantes se denomina clima escolar, y a las particularidades que ocurren en un salón de clases se denomina clima de aula; siendo ellos importantes en el desempeño de cada uno de los actores educativos.

Desde otra mirada, los autores del «modelo interaccionista» (desarrollado por Kurt Lewin y posteriormente por Murray en la década del 30) nos entregan los primeros fundamentos del porqué del peso de estos procesos interpersonales o psicosociales. Ellos 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, 1936).

De manera similar, se conoce que el aprendizaje no solo se da por el clima de aula que exista, sino que influyen las características personales y las relaciones interpersonales que se den en el aula y a la vez influyen otros factores como el tipo de «transacciones que mantienen los agentes personales (profesor-alumno); por el modo en que se vehicula 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.» (Villa & Villar, 1992, pág. 17)

Es así como, al hablar de clima de aula se hace referencia al “conjunto de interacciones que suceden dentro de la sala de clases, que tienen como actores centrales al sujeto docente y a los estudiantes en torno al. Esta interrelación esta mediada por estrategias, acciones, materiales, formas de relación y contenidos específicos”. (Ministerio de Educación de Chile, 2012).

Desde esta perspectiva, podemos mencionar que dentro del clima del aula influyen varios factores, como las características de los sujetos que intervienen dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que se producen en el aula, las relaciones que se establecen entre

ellos y los requerimientos institucionales en cuanto a currículo y modelo pedagógico a aplicar.

1.1.2 Fundamentos psicológicos y pedagógicos del clima escolar.

Los supuestos que fundamentan el estudio del «clima» o ambiente social en las organizaciones e instituciones humanas proceden de teorías psicosociales que asocian las necesidades y motivaciones de los sujetos con variables estructurales de tipo social.

El clima escolar viene determinado por la relación existente entre los alumnos y los profesores, en su quehacer diario, sin olvidar la importancia que tiene la participación e implicación de los padres en la escuela, no sólo para el propio desarrollo y desempeño académico del sujeto, sino también, en la mejora del clima de convivencia dentro de la escuela (Gazquez, Carmen, & José, 2011).

Es evidente que el clima escolar determina ciertos rasgos psicológicos en los estudiantes y docentes que favorecen o perjudican los procesos de enseñanza aprendizaje; y esto repercute en el rendimiento de los discentes dentro del aula; así como en la motivación de los profesores al momento de impartir los conocimientos. La interacción positiva favorecerá y mejorará el clima del aula, y con ello se mejorará el proceso educativo.

La mayoría de estudios sobre clima escolar se basan en el modelo interaccionista propuesto por Lewin (Lewin, 1936) y desarrollado por Murray (Murray, 1938) en la década de los 30 en Estados Unidos, este modelo busca observar las asociaciones entre personas, situaciones y resultados individuales, cuyos principios básicos establecen que el desarrollo de la conducta humana se encuentra determinada por el ambiente y su interacción con las características de la persona; este criterio es válido en el campo de la educación y de la psicología educativa puesto que los objetivos son la formación integral de la persona y que, por tanto, lleva implícito un conocimiento de sus conductas y actitudes (Andrade, Desarrollo de un modelo de Evaluación del Clima Escolar y competencias docentes., 2015).

(Mitchell, M; Bradshaw C, 2013) agrupan los posibles factores asociados al clima escolar en tres niveles: escolar, de clase, e individual. Como podemos ver las dimensiones sobre las cuales se puede evaluar el clima de aula se caracterizan por la forma que tienen los estudiantes para integrarse en el aula, el apoyo y ayuda que se proporcionan mutuamente, la importancia que le dan a los procesos de enseñanza y logros de aprendizaje, a la organización del aula y a la motivación, innovación y cambio en las actividades que realizan (Andrade, 2015).

En consecuencia, un clima positivo es favorable y necesario para impartir las asignaturas de manera eficaz y por tanto para el aprendizaje de los estudiantes y su logro académico (Carrasco; Trianes, 2010).

Ciertamente el clima social que se genera en el contexto escolar depende, entre otros factores del desarrollo social y emocional que hayan logrado los alumnos, el desarrollo personal de los profesores y la percepción que todos ellos tengan de la medida en que sus necesidades emocionales y de interacción social son consideradas adecuadamente en el ambiente escolar (Arón y Milicic, 2011, pág. 118).

Desde esta perspectiva, podemos mencionar que el clima de aula incide en el desempeño académico y las diferentes actividades que desempeñan los actores educativos, siendo trascendental que sepamos crear un ambiente positivo que fomente el desarrollo integral de todos los participantes. El presente trabajo parte pues del supuesto fundamental de la incidencia del clima de aula en el éxito o fracaso de los procesos de Enseñanza – Aprendizaje, y por lo tanto se establece desde estos teóricos citados, la importancia de investigar cuales son las condiciones ideales para el clima de aula y que situaciones de este clima deben ser evitadas para no ver afectado este proceso.

1.1.3 Importancia del clima social de aula en la enseñanza-aprendizaje.

El principal objetivo de la educación debe ser enseñar a convivir, es decir; “educar en el respeto a todos, valorar a las personas en sus ideas y formas de expresión, ser tolerantes e inclusivos, aprender a trabajar en grupos y compartir proyectos, a participar y actuar con otros; todas relacionadas con la formación personal y social de las y los estudiantes” (Ministerio de Educación de Chile, 2012, pág. 9). Desde este principio fundamental que de manera acertada establece el Ministerio de Educación de Chile, se entiende la capital importancia del clima social en el aula. No es concebible enseñar la convivencia al viejo estilo de la teoría sin ningún sustento práctico, todo lo contrario a la educación tradicional, el aprendizaje de la convivencia requiere una vivencia, una práctica, puesto que no es un contenido para memorizar, sino que la convivencia solo se aprende a partir de experiencias significativas.

En el campo de la educación y la psicología educacional, las tendencias actuales en el estudio de la calidad educativa se han hecho parte de este deseo de comprender mejor las influencias del entorno social cercano en las conductas y actitudes de las personas (Cornejo, 2001).

El concepto de clima cobra especial importancia, al admitirse la necesidad de generar climas abiertos y de colaboración si queremos que las organizaciones educativas se conviertan en centros de mejora escolar y aprendizajes duraderos. El trabajo en equipo y la coordinación de funciones y procesos se constituyen en elementos esenciales del desarrollo institucional, por lo que las características del clima del centro van a influir de manera decisiva en la mejora del mismo (Murillo y Becerra, 2009).

Clima de Aula favorecedor del desarrollo personal de los niños y niñas, es aquel en que los estudiantes perciben apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores, se sienten respetados en sus diferencias y falencias, así como identificados con el curso y su escuela. Además, sienten que lo que aprenden es útil y significativo (Ascorra, Arias y Graff, 2003).

Un clima positivo es favorable y necesario para impartir las asignaturas de manera eficaz y por tanto para el aprendizaje de los estudiantes y su logro académico (Carrasco y Trianes, M, 2010).

Desde estos enfoques, podemos evidenciar que al momento de estudiar el clima de aula, determinamos factores que pueden ser modificados para obtener mejores resultados de la interacción de estudiantes, docentes; tanto en el ámbito académico, como profesional. Al evaluar y analizar el clima de aula, podemos desarrollar estrategias que promuevan un ambiente positivo en donde, se fomente la cooperación, creatividad y solidaridad entre todos los que conforman este espacio de crecimiento.

El clima escolar y de aula tiene nítidas implicaciones en los resultados de los estudiantes con respecto al logro escolar, siendo uno de los principales factores incidentes en la calidad de la educación (Perez, 2011).

El proceso de enseñanza-aprendizaje entonces, para ser exitoso, debiera tender a producir satisfacción y a favorecer los aspectos personales, motivacionales y actitudinales de las personas involucradas en el proceso (Cornejo y Redondo, 2001). De la misma manera, el LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, el cual tiene respaldo de la Unesco) concluyó en el SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Evaluativo en América Latina y El Caribe) que un ambiente escolar acogedor, respetuoso y positivo es una de las claves para promover el aprendizaje de los estudiantes y la obtención de altos logros en las pruebas. (UNESCO/OREALC, 2008) Afirma que las condiciones en el interior de la escuela influyen el desempeño de los estudiantes, favoreciendo significativamente la disminución de las desigualdades de aprendizaje asociadas a disparidades sociales y económicas (Perez, 2011).

De acuerdo con estas investigaciones, se puede visualizar la importancia de crear un clima de aula positivo; que fomente la seguridad en el estudiante y lo motive frente al aprendizaje, estas cualidades a su vez aportarán al desarrollo positivo de los estudiantes que se verá reflejado en los resultados académicos. De igual manera, si se incrementa el promedio de los discentes la motivación del docente aumentará y con ello la satisfacción profesional.

Se considera que el clima escolar es positivo cuando el alumno se siente cómodo, valorado y aceptado en un ambiente fundamentado en el apoyo, la confianza y el respeto mutuo entre profesorado y alumnos y entre iguales (Moos R. , 1974). Por tanto, y siguiendo a Yoneyama Y Rigby, (2006), los dos principales elementos que constituyen el clima escolar son: la calidad de la relación profesor - alumno y la calidad de la interacción entre compañeros. De acuerdo, a estos autores se constatar que el clima de aula marca una diferencia, al momento de obtener resultados académicos; siendo no solo importante las relaciones que se pueden establecer entre docente-estudiante, sino también las que se dan entre compañeros, por ello es importante que el trabajo pedagógico se centre en crear las condiciones óptimas que permitan el crecimiento y satisfacción personal de los integrantes de la comunidad educativa.

1.1.4 Características, dimensiones, instrumentos de evaluación del clima escolar en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La idea de evaluar el clima social escolar se sustenta en que la red social escolar marca un importante hito en las historias personales de cada uno de nosotros, hace parte de la memoria social y por lo tanto constituye una trama fundamental de las narrativas que cada uno construye acerca de sí mismo (Aron, Milicic, y Armijo, 2012). Como se ha evidenciado en clima escolar marca pautas, en cada uno de los actores educativos por ello es importante contar con instrumentos que permitan conocer el nivel de satisfacción de los integrantes; para con esta base de datos construir propuestas para mejorar el clima de aula, favoreciendo al mejoramiento del rendimiento académico; pues se ha demostrado (OECD, 2005). que el clima escolar tiene una mayor incidencia en el rendimiento académico de los alumnos, que la que tendrían los recursos materiales, la política escolar o los recursos personales

Evaluar el clima social permite al sistema escolar objetivar y tomar contacto con la percepción que sus distintos actores tienen de los diferentes aspectos del contexto escolar, y al mismo tiempo la objetivación permite visibilizar aspectos importantes que influyen en las interacciones cotidianas entre profesores y alumnos (Aron, Milicic y Armijo, 2012). De

acuerdo, con estos autores, es importante que al momento de evaluar el clima escolar, se consideren a todos los integrantes del quehacer educativo; esto es docentes y estudiantes. Además se deben considerar todos los factores que inciden en el clima escolar.

Dentro de las dimensiones que se utilizan para evaluar el clima escolar encontramos varias escalas en las cuales se considera “la forma que tienen los estudiantes para integrarse en el aula, el apoyo y ayuda que se proporcionan mutuamente, la importancia que le dan a los procesos de enseñanza y logros de aprendizaje, a la organización del aula y a la motivación, innovación y cambio en las actividades que realizan” (Andrade, 2015, pág. 65).

Se han desarrollado escalas para su medición, siendo la más utilizada la de Moss, quien a partir de los estudios realizados en la Universidad de Standford, California, en su laboratorio de Ecología Social (Moos & Trickett, Escala de Clima Social, 1984) entrega una descripción de los principales factores, y además los organiza en forma de escala para su medición.

En los años 70 Moos y Trickett, publicaron las escalas de clima social escolar (CES), aunque fueron elaboradas inicialmente para la secundaria también se utilizaron para la primaria, (Moos & Trickett, Escala de Clima Social, 1984). El CES es una escala que evalúa el clima social en clase, atendiendo especialmente a la medida y descripción de las relaciones alumno-profesor y profesor-alumno y a la estructura organizativa de la clase (Perez, Ramos, y López, E, 2009).

La escala de Moos y Trickett, parte de un supuesto: la medida del clima de aula es indicativa del entorno de aprendizaje, y el propio clima tiene un efecto sobre la conducta discente. Ellos presentan en su trabajo una tipología de climas de aula, basada en la aplicación extensiva de la escala a clases de secundaria. Planteando cuatro grandes categorías, cuatro grandes categorías (Moos & Trickett, 1984):

- i. **Relaciones**-Grado de interés y participación en clase, grado de amistad entre los estudiantes y Grado de amistad y de Interés del docente hacia los estudiantes.
- ii. **Autorrealización** -Cumplimiento del programa, grado en que se valora el esfuerzo y los logros personales.
- iii. **Estabilidad** -Grado de importancia que se atribuye al comportamiento en clase, claridad y conocimiento de las normas y sus respectivas consecuencias en caso de no cumplimiento por parte de los estudiantes, rigurosidad en el cumplimiento de normas.
- iv. **Cambio** -Grado en que los estudiantes contribuyen a diseñar actividades de clase y en que el docente introduce nuevas metodologías y didácticas.

Estas categorías, a su vez, se subdividieron respectivamente en sub categorías de la siguiente manera:

- i. Implicación, afiliación, ayuda.
- ii. Tareas, competitividad.
- iii. Organización, claridad, control.
- iv. Innovación.

En su adaptación española, se encontraron seis grandes tendencias:

- a. Clases orientadas a la innovación
- b. Clases orientadas al control.
- c. Clases orientadas a la relación estructurada.
- d. Clases orientadas a la tarea, con ayuda del profesor.
- e. Clases orientadas a la competición con apoyo.
- f. Clases orientadas a la competición desmesurada.

A partir, de esta escala se han realizado adaptaciones de la misma, o se han considera cambios en las mismas teniendo como base la importancia de recolectar los criterios de estudiantes y docentes, así como los factores asociados que inciden en el clima de aula y que favorecen a los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Desde esta categorización de las tendencias de los docentes en el planteamiento del proceso de enseñanza aprendizaje, se puede estudiar el clima de aula y la incidencia en los resultados del aprendizaje.

1.1.5 Factores y procesos asociados al clima escolar de aula

Reiterados testimonios de docentes en servicio evidencian que en la actualidad, producto agotamiento, malestar, consideración social y estrés docente, los profesores perciben que el clima relacional en los centros educativos se ha deteriorado, así como que las constantes tensiones vividas inciden de manera significativa en su salud mental. Por otro lado, investigaciones actuales ponen de manifiesto que los docentes declaran no poseer el conocimiento suficiente como para intervenir adecuadamente en esta realidad (Ruz, 2006). A su vez, Moos y colegas identificaron los aspectos psicosociales del ambiente escolar que fueron significativos para los estudiantes y docentes. El marco conceptual permitió delinear tres tipos de variables: vinculadas con aspectos afectivos de las interacciones entre alumnos y entre alumnos y docentes; de mantenimiento y cambio que incluyen aspectos de normas y regulaciones de la clase y la innovación introducida por el profesor. (Moos R. , 1979).

Hay distintas dimensiones del clima escolar que se relacionan con la percepción de los profesores, los pares, los aspectos organizativos y las condiciones físicas en que se desarrollan las actividades escolares (Aron, Milicic y Armijo, 2012). De similar manera, al hablar de clima social escolar nos referimos tanto a la percepción que los niños y jóvenes tienen de su contexto escolar, como a la que tienen los profesores de su entorno laboral (Arón y Milicic, 1999). En tal virtud, podemos decir que el clima del aula está influenciado por varios factores no solo personales, sino también logísticos que promueven o dificultan las relaciones entre estudiantes y docentes; y, entre compañeros.

Así también, Andrade menciona algunos factores y procesos importantes del ambiente escolar que deben cuidarse y trabajarse para incentivar el desarrollo de aprendizajes significativos tales como (Andrade, 2015):

- Factores contextuales y de organización, tales como las características de estudiantes y profesores en relación a sexo, edad, formación, experiencia, clase social, tipo de familia y del centro educativo/ aulas, infraestructura, diseño, decoración, tamaño, número de estudiantes, estructura organizativa, etc.
- Factores socio-afectivos que promueve un sentido de pertenencia a la escuela y aula, disminuyen la violencia y agresividad como la motivación, afiliación, ayuda autoestima o ajuste psicológico,
- Factores académicos que promueve el aprendizaje, la autorrealización y el logro académico, como: la innovación por parte del docente, competencias docentes, desarrollo de tareas, implicación, disciplina, etc.

De acuerdo a estas perspectivas, podemos darnos cuenta que dentro del clima escolar, influyen varios factores, entre ellos: las características de los individuos, la organización, las relaciones que se dan dentro del grupo, y aquellos que facilitan el aprendizaje. Todos estos se interrelacionan y permiten que los sujetos se desarrollen de forma positiva o negativa.

Las investigaciones han demostrado que pueden existir dos climas de aula: positivos y negativos; siendo el primero para incentivar el crecimiento personal de estudiantes y docentes. De acuerdo con esto los factores que se relacionan con un clima social positivo son: ambiente físico apropiado, actividades variadas y entretenidas, comunicación respetuosa entre profesores y alumnos, y entre compañeros, capacidad de escucharse unos a otros, y capacidad de valorarse mutuamente. Un clima social positivo es también aquel en que las personas son sensibles a las situaciones difíciles que puedan estar atravesando los demás, y son capaces de dar apoyo emocional (Berger y Lisboa, 2009; Milicic y Aron, 2000).

1.1.6 El proceso de enseñanza aprendizaje.

Las actividades académicas, encaminadas a la construcción de un proceso de enseñanza aprendizaje, se realizan dentro de la institución educativa en un clima de aula determinado que incide en ellos. En el proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en los salones de clase de educación primaria, se presentan interacciones sociales que son producto, tanto de la influencia recíproca entre el docente y sus estudiantes, como entre los mismos estudiantes (Artavia, 2005). El proceso de enseñanza aprendizaje se basa en el vínculo que se establece entre los actores educativos a través de una comunicación positiva que permite el intercambio de información en la construcción de los aprendizajes, para el logro de los objetivos académicos.

La actividad constructiva del alumno aparece, como un elemento mediador de gran importancia entre la conducta del profesor y los resultados del aprendizaje (Coll, Palacios y Marchesi, 1992). La adopción de esta nueva perspectiva, cuyo origen cabe buscar en el creciente auge de los enfoques constructivistas supone un cambio radical en la forma de entender el proceso de enseñanza/aprendizaje (Ashman y Conway, 1997). Los modelos constructivistas dan importancia al aporte que el estudiante pueda dar y a la construcción de su aprendizaje, sea por medio de interacción directa con el docente o a través de procesos de andamiaje con sus compañeros de aula.

Ese ambiente emocional que se genera en las aulas, producto de las interacciones personales, puede marcar pautas positivas en pro de la participación más fluida del estudiantado, así como la demostración de una amplia gama de sentimientos. Para lograr este cometido, conviene que los docentes establezcan una relación de empatía, donde el afecto, la confianza, el respeto, el diálogo y la comprensión estén siempre presentes, con el fin de crear un ambiente positivo basado en el afecto y la autoridad (Artavia, 2005).

El Constructivismo Social se sustenta en que el aprendizaje se da en la interacción de la persona con su ambiente, con los suyos. El contexto es el entorno donde suceden estas interacciones. Por eso al referirnos a la interacción social nos referiremos al contexto, que engloba también la relación con el entorno en general. El contexto influye en las personas, en el conocimiento que tienen sobre el mundo, sobre las relaciones entre las personas, sobre la naturaleza, en fin sobre todo. Una persona dependiendo de su contexto tendrá una serie de habilidades y conocimientos desarrollados, estos están estrechamente vinculados

con sus intereses, lo que nos obliga a tenerlos en cuenta a la hora de iniciar cualquier proceso de aprendizaje. (González, 2012) .

Dentro de estos lineamientos, el desarrollo humano explicado a través del aprendizaje es visto como un proceso de adquisición de conocimientos y su correspondiente procesamiento cognitivo de la información, gracias a su interacción con el medio. El conocimiento generado será, entonces, el reflejo del mundo externo influido por la cultura, el lenguaje, las creencias, la enseñanza directa y las relaciones con los demás.

Esta actividad de interrelación con el ambiente, hace que los niños sean los constructores y conductores de su propio desarrollo, interpretación que ha conducido al desarrollo del concepto del constructivismo social, tendencia que está integrando todas estas teorías con la intención de darle un carácter más humanizado a la educación (González, 2012).

Para ello es preciso implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje que procuren procesos constructivos, donde el estudiante sea el propio constructor de su conocimiento, el cual, por ende, va a resultar, significativo. Tal y como menciona Molina (1997, p. 135) el aprendizaje significativo “implica partir de la realidad del alumno e impulsarlo a desarrollar su potencial de aprendizaje”. Ahora bien, para alcanzar este tipo de proceso educativo, es preciso que se implementen momentos y metodologías que promuevan una participación horizontal de todos los participantes (Molina, 1997). Para lograr esta participación y el óptimo desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizaje se debe partir de crear un clima de aula positivo que facilite el intercambio de información y la construcción de experiencias para la adquisición de los conocimientos.

1.1.7 El proceso metodológico y didáctico en la enseñanza-aprendizaje

Piaget (1976) conceptualizó el desarrollo como el resultado de una compleja relación entre la maduración del sistema nervioso, la experiencia (física y lógico-matemática), la interacción social, la equilibración y la afectividad. De estos elementos, la experiencia y la interacción social remiten específicamente al aprendizaje

Piaget afirma que es a través de una interacción activa que las personas aprenden, esto quiere decir que es cuando hacemos algo, cuando razonamos, cuando imaginamos, cuando manipulamos cosas, cuando realmente aprendemos. (González, 2012).

También Piaget propone un paradigma que mantiene preferencia por la investigación focalizada en el desarrollo humano, sólo entendible como síntesis producida por la confluencia de la maduración orgánica y la historia individual. Comienza con un ser individual que progresivamente se convierte en social, pero su énfasis se centra en el micro nivel, es decir, del contacto con otras personas de su entorno (Tudge y Winterhoff, 1993).

Como se puede evidenciar el desarrollo del ser humano según Piaget, está íntimamente vinculado con el medio en el cual se desarrolla a mayor estimulación mejor el sujeto aprenderá y se desenvolverá; de allí que la educación deba tener los estímulos necesarios para producir en el estudiante verdaderos procesos de enseñanza aprendizaje que fortalezcan su crecimiento personal.

En la teoría de Vygotsky la cultura juega un papel muy importante, pues proporciona a la persona las herramientas necesarias para modificar su ambiente. Él sostiene que dependiendo del estímulo social y cultural así serán las habilidades y destrezas que las niñas y niños desarrollen. Además, la cultura está constituida principalmente de un sistema de signos o símbolos que median en nuestras acciones (González, 2012).

El planteamiento central de Vygotski es que la actividad mental propiamente humana se caracteriza porque esta culturalmente mediada, se desarrolla socio-históricamente y surge de la actividad práctica (Cole, 1990). Su énfasis se centró en argumentar que los factores genéticos juegan un rol menor en la génesis del desarrollo, mientras que los factores sociales son absolutamente determinantes (Vygotsky, 1962).

De acuerdo, a los planteamientos de Vygotski el medio social cobra mucha importancia, al considerar al individuo como un ser social que necesita de las experiencias con el medio ambiente para construir su aprendizaje y consolidar los mismos muchas de las veces por medio de procesos de andamiaje hasta que se alcance la madurez necesaria para poder ejecutarlos solos, y contextualizar los aprendizajes a nuestra realidad inmediata.

Bandura (1987), por su parte, propone un paradigma que mantiene preferencia por la investigación focalizada en el desarrollo humano, sólo entendible por la acción del aprendizaje dentro de contextos sociales a través de modelos en situaciones reales y simbólicas. Centra su énfasis en el papel que juegan los procesos cognitivos, vicarios, auto-reguladores y auto-reflexivos, como fundamentos determinantes en el funcionamiento psicosocial, resaltando que el pensamiento humano constituye un poderoso instrumento

para la comprensión del entorno. El tipo de aprendizaje propuesto por Bandura, nos muestra a los seres humanos como modelos a seguir a través de varios procesos, que se ejecutan únicamente por medio de la socialización y las experiencias sociales que pueden ser espontáneas o voluntarias de acuerdo a los aprendizajes que queremos consolidar en los estudiantes; el profesor se convierte en un modelo a seguir que debe promover prácticas positivas de interacción humana como el respeto, la solidaridad, la puntualidad, la responsabilidad, etc. Solo a partir de estas prácticas positivas se logrará crear un ambiente escolar positivo que facilite los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Resulta muy importante para la y el estudiante que el proceso de enseñanza y aprendizaje procure su propio aprendizaje; pero también es muy necesario que el proceso brinde la posibilidad a las y los estudiantes de realizar trabajos colectivos que les permitan desarrollar conocimientos, valores, competencias y otros. Tal y como lo señala Slavin (1999, p. 74): “el aprendizaje cooperativo aumenta el contacto entre los alumnos, les brinda una base compartida de semejanzas (la pertenencia a un grupo), los involucra en actividades conjuntas agradables y los hace trabajar por un objetivo común”.

Desde estas perspectivas podemos visualizar, la importancia del clima social del aula, en el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje; el ser humano se nutre de este proceso exclusivamente por el intercambio de información que se produce entre los actores educativos y la sociedad en general; como docentes somos modelos a seguir y debemos proporcionar ejemplos positivos a nuestros estudiantes, el aprendizaje vicario es esencial.

1.1.8 La propuesta metodológica como estrategia de intervención para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

El clima escolar de calidad tiene múltiples impactos en todos los agentes involucrados en el acto educativo: en los educandos se incrementa la motivación por aprender y la autoconfianza, se obtiene una mejor actitud del estudiante en el aula y en el entorno escolar, se mejoran los logros escolares, se potencia el aprendizaje efectivo de valores y de cultura democrática, se disminuyen los conflictos entre pares (incluyendo el matoneo), y se reduce sustancialmente la deserción (Perez, 2011). Partiendo de esta información es importante concienciar sobre la importancia de crear climas de aula positivos que permitan a los actores educativos desarrollar todo su potencial y fomenten el desarrollo personal y profesional; a la vez sean ambientes seguros en donde existan ambientes de respeto y empatía, no solo con el docente , sino entre compañeros del salón.

En su investigación Andrade (2015), menciona que dentro de los procesos que se pueden aplicar para mejorar el clima del aula Thapa (2013), en Estados Unidos, con su proyecto School Climate Improvement, considera que se debe:

- Implicar a todos los miembros de la comunidad como participantes activos, en los procesos educativos.
- Centrarse en una programación a largo plazo de los impactos, la infraestructura y el apoyo necesario para garantizar las reformas.
- Crear redes de escuelas que permitan el intercambio de aprendizajes y experiencias entre centros, compartiendo información que permita a todos enriquecer su bagaje en cuanto a mejoras del clima escolar.
- Implicar a los estudiantes en todos los niveles del ciclo de mejoras como investigadores activos de las reformas efectuadas.
- Crear y compartir herramientas e información útil para docentes, administradores y padres de cara a la promoción de un clima escolar positivo.
- Establecer una agenda de políticas a aplicar que apoyen la construcción de prácticas de calidad basadas en la investigación (Andrade, 2015).

En este mismo sentido, Cornejo y Redondo (2001) proponen seis ejes de acción en la mejora del clima de aula y el logro de aprendizajes significativos:

- Construir relaciones más cercanas entre docentes y estudiantes.
- Incorporar la cultura (vivencias, experiencias, intereses, prácticas juveniles, lenguaje y formas de ser) en la dinámica escolar.
- Construir un sentido de pertenencia e identificación con el aula.
- Desarrollar formas de convivencia y participación democrática en los procesos de aula.
- Contextualizar el currículo de clase de acuerdo a las experiencias y necesidades de los estudiantes.
- Mejorar el auto- concepto académico de los estudiantes (Cornejo y Redondo, 2001).

Desde estas perspectivas las prácticas didácticas pedagógicas que mejoran la convivencia y el clima del aula incluyen: organizar previamente la clase, recordar las normas antes de iniciar los procesos de enseñanza aprendizaje. Implementar hábitos de orden y disciplina, crear un clima de confianza, trabajo y colaboración mediante comportamientos de respeto, valoración y sentido del humor, a la vez debemos detectar indicios actitudinales y comportamentales y atajarlos antes de que devengan en problemas de disciplina escolar.

1.2 Comunicación pedagógica como estrategia de intervención para mejorar el clima de aula

A lo largo de la historia la trasmisión de conocimientos se ha dado a través del lenguaje oral o por señas; la comunicación ha sido el principal recurso que el hombre ha utilizado para socializar sus aprendizajes y fortalecer las relaciones. En cuanto a los procesos formales educativos es el lenguaje oral el que cobra importancia pues a través de este se imparte gran parte de la enseñanza y por medio de éste, los alumnos dan a conocer lo aprendido en el proceso del aprendizaje escolar (Cazden, 1990); sin embargo no es exclusivo si consideramos que los gestos y la actitud también transmite información que favorece o perjudica al clima escolar. El docente marca las pautas necesarias para establecer vínculos de comunicación que permiten el intercambio de información de manera positiva y en doble dirección, el estudiante se convierte de esta manera en protagonista en su procesos de formación y aporta con nuevas ideas, a ello se suma la importancia de un manejo adecuado de la comunicación entre estudiantes, dado que ello creará vínculos de amistad o desencuentros que marcan la vida. Es así como que en el proceso enseñanza aprendizaje el lenguaje empleado para transmitir la información es un elemento muy importante para que la comunicación fluya y la información pueda ser recibida y entendida claramente por los estudiantes, además del lenguaje tenemos que observar los gestos y actitudes que transmiten los educandos y docentes y que constituyen otra forma de comunicación en donde se ponen de manifiesto emociones que muchas de las veces se tratan de ocultar. El docente tiene de esta forma la obligación de observar patrones entre los estudiantes y palpar estados de ánimo que influyen en el proceso de aprendizaje y que crean el clima del aula.

Por otra parte sabemos que el aprendizaje se construye principalmente en los espacios intersubjetivos, es decir, 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 tipo de:

Transacciones que mantienen los agentes personales (profesor-alumno); por el modo en que se vehicula 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. (Villa y Villar, 1992, pág. 17).

“La institución debe convertirse en una unidad de comunicación, es decir, comprender a cada miembro, cada espacio, cada mensaje, cada relación forman parte del mismo sistema

de comunicación” (Prieto, 2004); y eso solo se logra si los centros educativos entienden la importancia de la comunicación, al ser el principal factor que mejorará el clima de aula y fomentará la buena práctica de valores para la resolución de conflictos.

“Ser alumno en nuestro sistema actual es recibir informaciones, consejos, incitaciones, que conciernen al aprendizaje que hay que realizar, pero también (y quizá sobre todo) es depender de un adulto que posee la autoridad de un adulto que os juzga, que os estima, u os persigue con sus amonestaciones u os ignora” (R. Cousinet 1958- citado por Postic 1982:56).

El sistema actual el docente tiene una autoridad en el aula de clases que no permite que los estudiantes participen de una manera espontánea fortaleciendo el conocimiento adquirido y motivándolos para la investigación y profundización de los temas tratados. Es necesario establecer estrategias de comunicación en un ambiente escolar donde no se juzgue ni se ignore los aportes de cada uno de los educandos. Además con las consideraciones que el docente pueda tener hacia sus estudiantes, al momento de interesarse por su estado de ánimo, se crea un ambiente de confianza y seguridad que motivan a los discentes en su proceso de aprendizaje y mejoran su concepto de logro personal, hecho que incide de forma directa en su rendimiento académico.

1.2.1 Comunicación pedagógica: delimitación conceptual.

Medina (1989) manifiesta que:

la interacción en la enseñanza es un proceso comunicativo-formativo, caracterizado por la bidireccionalidad, reciprocidad de los agentes participantes en ella. La interacción se incorpora a la enseñanza, siendo más que una comunicación o influencia mutua una fuerza cohesionadora que hace eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuanto sirve al alumno para adquirir una formación intelectual y actitudinal (pág. 31).

Como se puede evidenciar la comunicación pedagógica incide en la formación intelectual del estudiante pues lo predispone hacia el aprendizaje, a la vez que modifica su comportamiento dependiendo del estado del clima de aula y de la confianza y seguridad que él le brinde para poder desenvolverse; a la par en el docente el clima de aula incidirá en sus grados de motivación e intereses profesionales.

En un modelo pedagógico constructivista, la comunicación se da a partir de la construcción de significados compartidos, en los cuales interactúan docentes, autoridades, estudiantes y padres de familia, quienes comparten un mismo medio social y cultural que determinarán el significado que demos a estos signos lingüísticos.

La educación dentro de un ambiente escolar es una relación que se da entre los diferentes agentes que intervienen en el enseñanza aprendizaje siendo esencial esta relación para una formación integral del estudiante no solo en su conocimiento teórico como en el desarrollo de actitudes para poder llevar a la práctica y a sus aplicaciones dentro de su vida

Para Picado (2001), ser un buen educador es ser un buen comunicador, para provocar en el alumno, el deseo de aprender. La misma autora señala que, “el objetivo principal de la comunicación es ayudar al estudiante a conocerse, aceptarse y autogobernarse. Una comunicación eficiente influye favorablemente en la autoestima del educando” (pág. 29)

La comunicación entre el educador y los estudiantes facilitara el deseo por aprender fortaleciendo su autoestima y aceptarse como generador de desarrollo .Al mantener un diálogo permanente se conocerá al estudiante y se ayudara a que se acepte y se valore; estas cualidades a su vez inciden en el sentimiento positivo que el estudiante puede tener e incrementan sus motivaciones personales para superar las dificultades que se puedan presentar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo cada vez más persistentes hacia el logro de sus metas.

En los procesos de aprendizaje, la comunicación entendida como una conversación es parte esencial del proceso mismo, es el recurso a través del cual la mediación pedagógica promueve el aprendizaje. Maturana y Varela (1984, pág. 160) se refieren a la comunicación como la interacción multidimensional que se da a través de diferentes espacios: físico, biológico, psicológico, en los que “el fenómeno de la comunicación no depende de lo que se entrega sino de lo que pasa con lo que se recibe”. Contextualizando esta información al medio educativo; se puede mencionar que en todo momento existe una trasmisión de información de docente a estudiante; sea a través de gestos o del lenguaje oral de la misma manera existe intercambio de mensajes entre estudiantes; pudiendo o no estar sintonizados los actores educativos mientras ocurren estos procesos.

El proceso de la enseñanza se da cuando el docente trasmite la información al estudiante de forma amena, fácil de comprenderla y permite asimilar este conocimiento para que crezca el deseo por las diferentes ciencias y la construcción de un nuevo conocimiento.

Por su parte Freire sostiene que “la comunicación verdadera no es la transferencia, o transmisión del conocimiento, de un sujeto a otro, sino su coparticipación en el acto de comprender. Es una comunicación, que se hace críticamente” (Freire, 1993, pág. 78).

De acuerdo, a lo planteado se puede mencionar que la educación no es un mero hecho de transmitir información, sino que va más allá dado que es el principal recurso a través del cual se produce el aprendizaje y cambios en el sujeto que recibe la información. Ello nos indica

que la Comunicación y Educación para el Desarrollo Sostenible (CEDS) son herramientas necesarias para el éxito de los procesos de gestión del desarrollo. No hay gestión del desarrollo sostenible sin procesos adecuados de educación y comunicación (Solano, s/f).

Consideramos la comunicación pedagógica (o educativa) como una variante peculiar de la comunicación interpersonal, con gran efecto instructivo y educativo, no sólo en la escuela, sino también en la familia y en la comunidad, aunque es en la institución escolar donde adquiere mayores potencialidades formativas y desarrolladoras, por las propias funciones que cumple dentro de la sociedad (Ortíz, 1994).

La comunicación dentro del ámbito escolar es necesaria y favorece al desarrollo y formación del conocimiento para los alumnos como para el docente ya que todos los sujetos que participan del proceso educativo se benefician al mantener una buena comunicación interpersonal.

1.2.2 Paradigmas, principios, elementos, componentes de la comunicación pedagógica.

Según el modelo comunicativo, diseñado por Berlo, se determina al docente y estudiante como principales actores dentro de los procesos de comunicación educativa. Los elementos involucrados, según este modelo son los contenidos educativos, el soporte educativo, los medios didácticos, y los procesos son el de codificación y decodificación y el de realimentación. El modelo finaliza incorporando el concepto de ruido, que involucra todas las barreras o perturbaciones que dificultan el proceso (Berlo, 1969).

Según este modelo los actores una buena comunicación se da cuando los actores principales que son docente y alumno disponen de elementos que les facilitan este proceso. Esta comunicación es más eficiente cuando menos ruidos o distractores existan dentro del proceso educativo.

La comunicación educativa para ser eficiente debería:

- Estimular el desarrollo de la personalidad en los alumnos, fundamentalmente en fenómenos psicológicos complejos, tales como la autoconciencia, la autovaloración y los niveles de autorregulación.
- Implicar al estudiante y al docente.
- Producir cambios internos y conductuales a corto, mediano y largo plazo.

- Ser planificada por parte del maestro, aunque, en ocasiones, las propias situaciones comunicativas espontáneas estimulan su esencia pedagógica.
- Implicar a la personalidad de los sujetos en su integridad y en la unidad de lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual.
- Crear condiciones proclives hacia la comunicación cotidiana, espontánea, franca y abierta. (Ortiz y Mariño, s/f)

En el proceso de aprendizaje, resulta muy importante el papel que juega la comunicación asertiva. Al respecto la Fundación PANIAMOR manifiesta que para que exista este tipo de comunicación, es preciso, ser congruente entre lo que sentimos, pensamos, decimos y hacemos, en forma abierta, clara y sincera. También implica el escuchar con atención lo que la otra persona dice y respetarla en su singularidad; no verla a través de nuestros esquemas mentales, sino en sí misma (Fundación PANIAMOR, 1996, pág. 73). De acuerdo con este autor, podemos manifestar que la congruencia entre lo que hacemos y decimos debe estar presente en todo momento, la asertividad es un elemento esencial de la comunicación si queremos que el clima del aula sea positivo de manera que todos los miembros de la comunidad educativa puedan expresar de una forma libre y respetuosa sus sentimientos, emociones y dudas frente a los diferentes temas tratados.

Un proceso realmente educativo y no meramente instructivo sólo tiene lugar cuando las relaciones entre profesor y alumnos no son únicamente de transmisión de información, sino de intercambio, de interacción e influencia mutua, cuando se establece una adecuada percepción y comprensión entre los protagonistas del hecho educativo (Sainz, 1998).

De acuerdo, a estas perspectivas podemos evidenciar que estudiantes y docentes son los principales involucrados en los procesos comunicacionales, y que para mejorar los mismo es necesario establecer relaciones sinceras, cordiales y de tolerancia; organizando y planificando las actividades de acuerdo, a los intereses y necesidades de los estudiantes; todo ello con el fin de crear un clima de aula que favorezca el desarrollo de los diferentes actores educativos y el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje.

En el proceso de enseñanza es necesario el respeto y el saber escuchar a los docentes y a los estudiantes y esto se da en un ambiente escolar cuando las acciones que se realizan están de acuerdo con la forma de pensar y de actuar de los involucrados en la comunicación para que este proceso no se convierta en una acción mecánica solamente de transmisión de información.

La comunicación pedagógica, basada en un diálogo simétrico, supone entonces que existan objetivos y marcos referenciales comunes entre profesor y alumnos, que permitan conciliar los intereses de ambos mediante la "negociación" o "contrato pedagógico". Se trata de establecer cómo lograr de la mejor manera posible los objetivos pedagógicos mediante una negociación en la situación de trabajo, donde cada parte acepte ciertos límites y se logre el equilibrio equitativo entre las partes implicadas (Sainz, 1998). En este proceso el diálogo debe haber una interlocución entre el educador y el educando con un objetivo común centrado en la obtención de conocimientos que permitan lograr los objetivos comunes en el aprendizaje; para ello es necesario que se establezcan canales de comunicación claros y donde prime el respeto por el otro y todos los involucrados en el proceso de enseñanza quieran obtener los mejores resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La comunicación pedagógica debe tener objetivos claros para que el profesor y el alumnado puedan conciliar los intereses y mejor forma de trabajo y el aprendizaje dentro del aula de clases. Teniendo unos objetivos claros se puede fácilmente establecer límites para que las partes involucradas en el proceso educativo puedan alcanzar los objetivos planteados y fluya de mejor manera la comunicación.

1.2.3 Importancia y características de la comunicación pedagógica en relación al clima escolar de aula.

La comunicación pedagógica cobra importancia si consideramos que es una variante de la comunicación interpersonal que establece el maestro con sus alumnos, padres y otras personas, la cual posee grandes potencialidades formativas y desarrolladoras en la personalidad de educadores y educandos, con cierto carácter obligatorio para que pueda tener lugar la continuidad necesaria del proceso pedagógico (Ortiz, 1996). Como se puede evidenciar, las relaciones que se establecen en el ámbito escolar con diferentes agentes como son los padres de familia, el personal de la unidad educativa facilitan el proceso educativo permitiendo un mejor desarrollo de la personalidad y una mejor formación académica que permite aprovechar los recursos disponibles para el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Uno de los autores que más ha contribuido a la comprensión de la importancia del proceso comunicativo en la educación es Paulo Freire, quien ha demostrado la validez del diálogo como una nueva forma de educación problematizadora, crítica y transformadora de la persona y la sociedad, a partir de la reflexión (Freire, Pérez y Martínez, 1988)

La comunicación educativa es un proceso de interacción entre profesores y estudiantes y entre estos entre sí y de la escuela con la comunidad, que tiene como finalidad crear un clima psicológico favorable, para optimizar el intercambio y recreación de significados que contribuyan al desarrollo de la personalidad de los participantes (Villalonga y González, 2001, pág. 28)

Es así como para el docente el ámbito comunicacional es prioritario; porque lo peor que le puede ocurrir a un educador es tener problemas de comunicación, no soportar la relación con el otro, considerar su tarea cotidiana como un castigo debido a esa necesidad permanente de interactuar, de exponerse a las miradas, las voces y los gestos de diez, cincuenta, cien seres que van a él para relacionarse (Prieto, 2004).

J. C. Filloux (Ministerio de Educación y Ciencia, 1982), ha investigado la naturaleza comunicativa del grupo escolar y sostiene que cuanto mayor sea la comunicación en un grupo, más se reforzará su vida interna, sus potencialidades de acción y de logro de los fines que se proponga.

Si la comunicación cumple con sus funciones informativas, regulativas y afectivas, se convierte en el principal medio de influencia educativa. Una buena comunicación educativa es el medio para elevar la calidad de los conocimientos y el rendimiento de los alumnos (Villalonga y González, 2001).

Por tanto, debe lograrse que la comunicación cumpla adecuadamente sus 3 funciones fundamentales: informativa, afectiva y reguladora. En este sentido *Leontieff* apunta 3 importantes consecuencias de la comunicación pedagógica: la creación de un clima psicológico que favorece el aprendizaje, la optimización de la actividad de estudio y el desarrollo de las relaciones entre profesor y alumnos y en el colectivo de estudiantes (Sainz, 1998). De acuerdo con estos autores, la importancia de una buena comunicación pedagógica, incide en todos los actores educativos y de manera primordial en los estudiantes que reflejan sus cualidades en el rendimiento académico, que mejora cuando existen buenas relaciones entre los miembros del aula.

De similar manera, se menciona que para cada tipo de educación, le corresponde una concepción de educación y de acuerdo a Díaz Bordenave (Kaplun, 1987), es así como:

- En la enseñanza tradicional, existe una comunicación monologada en donde existe un emisor y un receptor.

- En el modelo de educación basado en la tecnología, se aplica un modelo de comunicación persuasivo, en donde el emisor sigue siendo el docente y el receptor asume un papel subordinado.
- En los modelos educativos constructivistas, se aplica un modelo de comunicación democrático, basado en la interacción entre docente y estudiante.

En concordancia con los autores, se recalca la importancia de una buena comunicación pedagógica como medio principal para mejorar el rendimiento académico y profesional de estudiantes y docentes, respectivamente. A la vez, una buena comunicación escolar, permitirá el desarrollo positivo de la personalidad de los sujetos en formación, favoreciendo su reflexión y criticidad frente a los diferentes aspectos sociales; siendo importante que nos involucremos en modelos constructivistas para lograr estos objetivos educativos.

La comunicación entre el docente y el alumno se debe mantener en ambiente de cordialidad y afectividad para que se favorezca el aprendizaje de la información que el docente desea impartir a los educandos. Este ambiente permitirá que la relación docente alumno fluya con el respeto permitiendo así formar a los educandos de una forma integral y no solo como simples receptores de información

Debe destacarse también la idea de que la comunicación es un contenido de enseñanza en sí misma. En la actualidad se reconoce la capacidad de comunicarse como uno de los códigos de la modernidad, a la cual deben tener acceso todos los ciudadanos del mundo. En el último informe de la UNESCO, en actual elaboración de su versión final, se reconoce cómo la educación tiene a su cargo la responsabilidad de desarrollar esta capacidad en los individuos (Sainz, 1998).

En la actualidad la comunicación es una necesidad para que las personas puedan establecer diferentes relaciones para poder satisfacer sus diferentes necesidades en este mundo globalizado es así que el educador debe desarrollar en sus educandos la capacidad para mantener una buenas relaciones dentro del ambiente escolar que ayudaran para que se pueda tener una comunicación fluida en cualquier medio en donde se desenvuelva. El saber comunicarse se convierte en un requisito imprescindible en el mundo donde la información se maneja a través de las tecnología de la comunicación, quien no maneje adecuadamente el recurso comunicativo tendrá dificultades en sus relaciones e impacto negativo en su desempeño personal y profesional.

1.2.4 Estrategias metodológicas para el desarrollo de comunicación pedagógica en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las estrategias para la educación se establecen de acuerdo al tema a tratarse así como a la facilidad del educador para transmitir y guiar la clase para obtener el conocimiento deseado. Estas estrategias deben ser flexibles para que se puedan adaptar al momento y al desarrollo de las diversas actividades planteadas constituyéndose en un recurso para lograr la atención de los educandos. Según Homberg (2003, pág. 97) tales estrategias "constituyen aquellos recursos que el profesor o el facilitador utiliza para enfocar y mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto". De acuerdo, con esta información se puede mencionar, que la comunicación es un elemento esencial al momento de plantear estrategias metodológicas que permitan alcanzar los objetivos educativos, un buen educador debe llegar a sus estudiantes a través de una comunicación horizontal en donde los estudiantes puedan manifestar sus inquietudes o dar sus aportes; además es necesario el trabajo colaborativo entre estudiantes que solo se logra con buenos canales de comunicación que faciliten el intercambio de ideas y motiven hacia la construcción de conclusiones.

Según lo establece el esquema de Beltrán, citado por Díaz, se puede mencionar que para establecer una buena comunicación pedagógica y crear mayores niveles de sostenibilidad es necesario que se incrementen las siguientes habilidades (Díaz, 1999):

- De búsqueda de información.
- De comprensión de la información.
- De organización de prioridades.
- De creatividad.
- Analíticas (actitud crítica, deductiva, de evaluación de ideas).
- De toma de decisiones.
- De comunicación.
- Sociales (evitar conflictos, convivencia, competir lealmente, éticas).
- Metacognitivas y autorreguladoras (de generación de sus propios procesos de aprendizaje).

Las estrategias deben permitir que se pueda obtener una interacción entre docente y alumno para que se puedan aprovechar todas las capacidades del maestro para transmitir el conocimiento y la actitud positiva de los estudiantes para recibir la información del tema tratado. En ese mismo orden de ideas, se toma en cuenta la opinión de Guilford, (2001, pag.

169) quien la destaca como: "una sucesión inherente de respuestas al proceso educativo, ya que de lo contrario no formaría parte de sus finalidades; además, da sentido y justifica la acción educativa, pues se derivan de ellas nuevas formas de conocimiento.

Finalmente, para establecer una adecuada comunicación educativa el docente en el aula debe (Villonga y González, 2001):

- Conocer los medios y técnicas para lograr una comunicación efectiva.
- Dominar el tema a trabajar con los estudiantes.
- Analizar la información desde un marco social e institucional.
- Aplicar métodos y técnicas participativas en el aula.
- Incentivar el pensamiento reflexivo, actitud crítica, trabajo independiente, motivación, fortalecer el aprendizaje significativo.

Para que la comunicación adquiriera una índole pedagógica significativa es necesario que cumpla con ciertas características que aporten de manera significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje; así:

- Estimula el desarrollo de la personalidad de los alumnos en sus esferas cognitiva, afectiva y conductual.
- Incita cambios internos y externos a corto, mediano y largo plazo.
- Promueve la aparición de contradicciones internas en la personalidad de los estudiantes que provocan su desarrollo.
- Adquiere carácter planificado y dirigido por parte del maestro, sin negar la existencia de situaciones no previstas o espontáneas.
- Exige del maestro la utilización de un estilo flexible de comunicación con los alumnos y otras personas, que se adecúe a los contextos en que se puede desarrollar y a los estilos individuales de cada uno.
- No es privativa de ninguna etapa de la ontogenia, pero es en la edad escolar donde adquiere mayores potencialidades por ser un período sensitivo del desarrollo humano (Ortiz y Mariño, 1996).

Desde estas perspectivas, son necesarias actividades que fomenten la participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento, y que se mejoren las relaciones entre los actores educativos para fortalecer una buena comunicación pedagógica que incide directamente sobre el desempeño, esto considerando las diferentes teorías constructivistas que analizan la importancia del ambiente en el desarrollo del individuo y de su personalidad.

Como se ve, existe una estrecha relación entre Comunicación, estrategias y logros; Barron, (2001, p.98) define a este último como: "la clave para la educación en su sentido más amplio." De esta manera, Sternberg, (2002, p.178) coincide en la opinión de que: "existen atributos personales sobre los cuales se encuentra un mayor consenso como los factores que facilitan una buena Comunicación". Es así, como según los autores mencionados, las características comunicativas que pueda poseer el docente y el estudiante son un factor primordial en el proceso de enseñanza aprendizaje, proporcionando la clave para que el dominio científico del primero pueda llegar de manera significativa al estudiante que construirá su conocimiento en base a aquella información proporcionada o motivada a través de los diferentes estímulos multisensoriales.

El educador para poder transmitir la información al estudiante debe conocer muy bien el tema a tratarse y conocer todas las técnicas de comunicación para emplear la que mejor pueda adaptarse al tema tratado y permitir el diálogo de una forma crítica del conocimiento fomentando la motivación para que se dé un aprendizaje significativo.

Finalmente, Powell, (2001, pag. 56) en su libro sobre comunicación, opina de manera precisa: tener una buena comunicación pedagógica "es alcanzar la máxima eficiencia en el nivel educativo donde la interacción alumno-profesor puede demostrar sus capacidades cognitivas, conceptuales, actitudinales y procedimentales".

ES así como la comunicación pedagógica adecuada, marca el camino hacia el éxito académico y personal de los actores educativos; fortaleciendo sus relaciones e incrementando su confianza personal.

DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Diseño y tipo de investigación

El diseño de investigación del presente estudio tiene las siguientes características que se justifican de acuerdo a los criterios de (Hernández, 2014) de la siguiente manera:

- No experimental: investigación en la que no se manipularon las variables y se observaron los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos, en nuestro estudio se lo realizó en el contexto propio de aula donde se produce el fenómeno.
- Transversal: se consideró la información dada por estudiantes y profesores, a través de cuestionarios en un momento específico.
- Descriptivo: Se lograron indagar la incidencia de las características de las variables en la población mediante el análisis e interpretación de la información obtenida de las escuelas con: estudiantes y docentes del séptimo grado de educación básica o del tercer curso de bachillerato.
- Correlacional: permitió medir el grado de relación que existe entre dos o más variables en un contexto en particular, en el presente estudio se buscaron algunas relaciones: relación entre el clima de aula y rendimiento académico, entre el clima de aula y tipo de familia de los estudiantes, etc.

Desde estas características la investigación fue de tipo exploratorio-descriptivo-correlacional, ya que permitió explicar y caracterizar la realidad del clima social de aula en el cual se desarrolla el proceso educativo, así como la relación de éste con características del aula (número de estudiantes por aula) de los docentes (sexo, edad, años de experiencia, nivel de estudios) y de los estudiantes (tipo de familia, clase social y rendimiento académico).

Métodos

Los métodos que se emplearon fueron: Analítico–Sintético, que se basó en la descomposición del todo en partes y relaciones, complementado a nivel mental las partes del objeto, con la ayuda de este método se recopiló la información en forma general expresada en el marco teórico, el cual permitió la interpretación de los resultados obtenidos en la investigación de campo realizada; y el Inductivo – Deductivo, este método logró inferir el conocimiento, permitió el tránsito de lo particular a lo general y también va de aseveraciones generales a otras de carácter particular del objeto mediante pasos

caracterizados por no tener contradicciones lógicas, se lo utilizó para realizar la propuesta de intervención tendiente a mejorar el clima social de aula basado en la comunicación pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje en los planteles educativos investigados.

Población

La población objeto de estudio en la presente investigación fueron: los docentes y estudiantes de séptimo grado de Educación General Básica de las Escuelas de Educación Básica Municipal “Borja”, “Dr. Ángel Felicísimo Rojas”, “Mons. Jorge Guillermo Armijos” y “Capulíoma”, se utilizó un muestreo no probabilístico intencional, es decir, “supone un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización” (Hernández, 2014, p.189). Bajo estas definiciones en la presente investigación se tomaron como muestra todas las aulas que correspondan al 7mo grado del centro educativo investigado.

2.1.1. Información sociodemográfica del centro.

Tabla N° 1.

Tipo de centro educativo

		Institución				Total
		E.E.B.M “Dr. Ángel F Rojas”	Escuela de Educación Básica "Borja"	Escuela Municipal Capulí Loma	Mons. Jorge Guillermo Armijos	E.E.B.M "Dr. Ángel F Rojas"
Tipo de centro educativo	Municipal	12	14	10	15	51
Total		12	14	10	15	51

Fuente y Elaboración: Autor

De acuerdo a los resultados obtenidos en la tabla 1, se puede establecer que la totalidad de los planteles educativos motivo de estudio son municipales, lo cual de acuerdo a las estadísticas del MINEDUC, en el país al concluir el periodo lectivo 2013-2014 existían 248 instituciones municipales a nivel nacional (Ministerio de Educación, 2015); de las cuales 8 se encuentran ubicadas en la ciudad de Loja, dentro del área urbana.

En tales consideraciones y para efecto de la presente investigación se tomó en cuenta las cuatro escuelas municipales ubicadas al norte de la ciudad; estas son Mons. Jorge Guillermo Armijos, Dr. Ángel Felicísimo Rojas, Borja y Capulí-loma.

Tabla N° 2.

Número de estudiantes del aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	15	29,4	29,4	29,4
	2	12	23,5	23,5	52,9
	3	14	27,5	27,5	80,4
	4	10	19,6	19,6	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

Fuente y Elaboración: Autor

Los resultados obtenidos en la tabla N° 2 referentes al número de estudiantes del aula en las instituciones investigadas, tienen una tendencia equitativa promedio entre 10 a 15 alumnos, lo cual de acuerdo al Constructivismo Social quien sostiene que el aprendizaje se da en la interacción de la persona con su ambiente, con los suyos. El contexto es el entorno donde suceden estas interacciones. Por eso al hacer referencia a la interacción social se refiere al contexto, que engloba también la relación con el entorno en general. El contexto mientras menos integrantes tenga, más influye en las personas, en el conocimiento que tienen sobre el mundo, sobre las relaciones entre las personas, sobre la naturaleza, en fin sobre todo. Una persona dependiendo de su contexto tendrá una serie de habilidades y conocimientos desarrollados, estos están estrechamente vinculados con sus intereses, lo que nos obliga a tenerlos en cuenta a la hora de iniciar cualquier proceso de aprendizaje. (González, 2012).

En tales circunstancias, se puede señalar que una de las grandes fortalezas de las instituciones investigadas es la baja población escolar por aula, lo cual le permite al docente desarrollar como se lo señaló anteriormente mayor interacción social y fortalece el constructivismo social.

2.1.2 Información sociodemográfica de los docentes.

Tabla N° 3.

Años de experiencia docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	10 años o menos	2	3,9	50,0	50,0
	11 a 25 años	2	3,9	50,0	100,0
	Total	4	7,8	100,0	
Perdidos	Sistema	47	92,2		
Total		51	100,0		

Fuente y Elaboración: Autor

Una característica importante de los docentes constituye la experiencia laboral en el campo de la docencia, por tal motivo, se conoce de acuerdo a la tabla N° 3 que la mitad de los profesionales de la educación investigados poseen 10 años o menos, en tanto que el otro 50% poseen una experiencia de 11 a 25 años.

Las actividades académicas, encaminadas a la construcción de un proceso de enseñanza aprendizaje, se realizan dentro de la institución educativa en un clima de aula determinado que incide en ellos. En el proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en los salones de clase de educación primaria, se presentan interacciones sociales que son producto, tanto de la influencia recíproca entre el docente y sus estudiantes, como entre los mismos estudiantes (Artavia, 2005). De tal manera que la trayectoria de experiencia docente marca una característica importante no solo en el desarrollo de menciona ambiente escolar, sino también el proceso de enseñan aprendizaje del alumno.

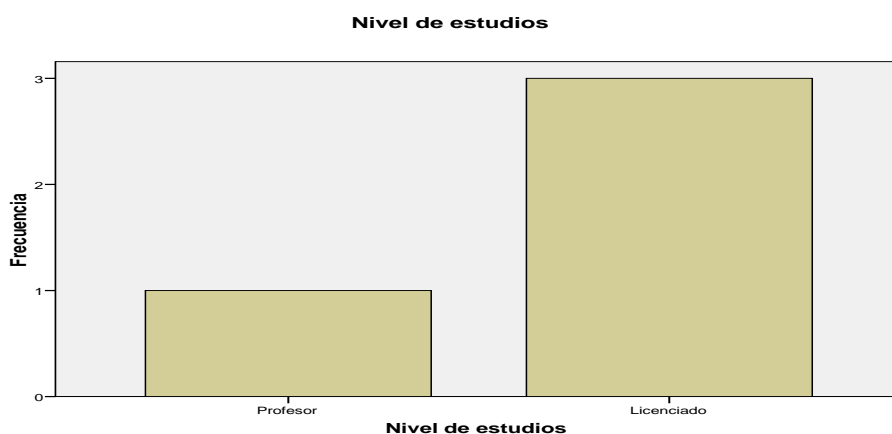


Figura 1. Nivel de estudios de los docentes investigados

Fuente y Elaboración: Autor

De acuerdo a los resultados establecidos en el gráfico N° 1, se establece que las tres cuartas partes de docentes poseen un nivel de estudios de pregrado mediante la licenciatura, y tan solo el 25% restante es profesor. Por lo tanto, y reforzando lo señalado anteriormente, el proceso de enseñanza aprendizaje es el producto no solamente de la experiencia del docente, sino también de su nivel de conocimientos los cuales los adquirió en las aulas universitarias, sin embargo, no por ello se desvalora la formación académica de los docentes, sino más bien que se puntualiza un nivel un poco mayor de actualización en lo que se refiere a conocimientos que le permiten desarrollar con eficacia la tarea docente.

Es necesario señalar que los docentes al ser los gestores del conocimiento diario en los estudiantes, deben permanecer en constante cambio a través de la actualización didáctico-metodológica que permita como lo señala (Coll, C; Palacios, J; Marchesi, A, 1992) una actividad constructiva del alumno. Aparece así la experiencia, como un elemento mediador de gran importancia entre la conducta del profesor y los resultados del aprendizaje.

2.1.3 Información sociodemográfica de los estudiantes.

Tabla N° 5.

Edad de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	10	13	25,5	25,5	25,5
	11	37	72,5	72,5	98,0
	12	1	2,0	2,0	100,0
Total		51	100,0	100,0	

Fuente y Elaboración: Autor

En lo referente a las características de los estudiantes, se conoce a través de la tabla N° 5 que la edad de los mismos tiene una tendencia significativa en los 11 años, mientras que es necesario precisar que existe una cuarta parte que oscilan en los 10 años de edad.

Lo señalado permite manifestar que de acuerdo a la disposición del Ministerio de Educación los estándares promedios de edad para la culminación del séptimo año de básica es de 11 a 12 años, rango en el cual se encuentran los alumnos de los planteles municipales investigados, lo cual favorece el clima de camaradería y asimilación de experiencias propias de seres humanos en esta edad.

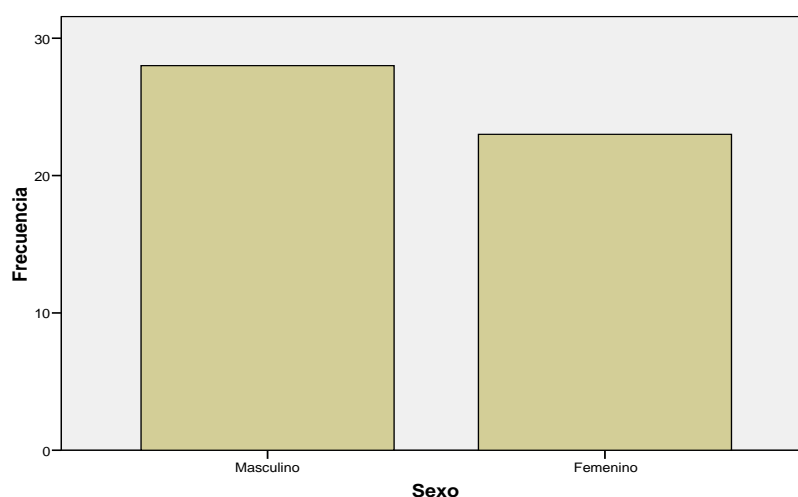


Figura 2. Sexo de los estudiantes

Fuente y Elaboración: Autor

Según los resultados encontrados en el gráfico N° 2, se conoce que existe equidad de género, ya que la mitad corresponden al sexo masculino y la otra mitad al sexo femenino, esto es en consonancia con la igualdad de género que se ha venido desarrollando en los últimos tiempos.

La equidad de género permite a las personas ubicarlas en un mismo nivel de oportunidades ya que son seres humanos con las mismas capacidades y que pueden desempeñarse en cualquier ámbito de desarrollo social y con mayor razón dentro de las instituciones educativas.

Tabla N° 7.

Tipo de familia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nuclear	32	62,7	62,7	62,7
	Extensa	10	19,6	19,6	82,4
	Monoparenta	9	17,6	17,6	100,0
	I				
	Total	51	100,0	100,0	

Fuente y Elaboración: Autor

En lo referente al tipo de familia que proceden los estudiantes de los planteles investigados, se puede señalar que prevalece la familia nuclear, esto es aquella que se ha formado por el padre, la madre y los hijos, es decir sin desorganización familiar; en tanto que casi la cuarta parte de los encuestados provienen de familias extensas, así como también en menor porcentaje de familias monoparentales.

En todo caso, es notorio que la desorganización familiar no ha calado muy profundo en las familias investigadas, debido a que un buen porcentaje son aunque extensas, organizadas, lo cual favorece el ambiente intraula en razón de la interrelación que desarrollan entre compañeros.

2.2. Técnica e instrumentos

Para recoger los datos se utilizó la técnica de la encuesta, se viabilizó a través de cuestionarios, que consistieron en un conjunto de preguntas respecto de una o más

variables a medir, se utilizaron preguntas cerradas, que contienen opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas (Hernández, 2014).

Los instrumentos que se utilizaron para medir las variables de estudio toman en cuenta el planteamiento teórico de partida, así como el nivel de medida necesario para los análisis pertinentes, estos fueron:

- Cuestionarios sociodemográficos para docentes (apéndice A) y estudiantes (apéndice B) *ad-hoc* (Andrade, Universidad Santiago de Compostela: Minerva repositorio institucional DA USC, 2016), que permitieron identificar características del aula, de los estudiantes y de los docentes.
- Registro de notas de rendimiento académico de los estudiantes de 7° grado en las asignaturas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y estudios sociales (educación básica) que permitieron identificar el rendimiento académico.
- Escala de clima social escolar CES (Moos, Moos, & Trickett, 1984) Adaptación española: Esta escala fue diseñada y elaborada en el Laboratorio de Ecología Social de la Universidad de Stanford (California), bajo la dirección de R.H. Moos y E. J. Trickett. Evalúa el clima social de aula atendiendo la perciben que tienen los estudiantes (apéndice C) y los docentes (apéndice D) sus relaciones y la estructura organizativa del aula.

El fundamento teórico de este instrumento se debe a Murray (1.938), quién formuló la teoría de la interrelación entre presión ambiental y necesidades de los sujetos, según la cual, la personalidad es el resultado de una interrelación entre la necesidad tanto interna como externa que ejerce el ambiente.

La escala presenta 90 ítems agrupados en 4 dimensiones y en 9 subescalas de la siguiente manera:

1. *Relaciones*: Evalúa el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí, consta de las subescalas: *Implicación (IM)*: Mide el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias. *Afiliación (AF)*: Nivel de amistad entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos y *Ayuda (AY)*: Grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas).

2. *Autorrealización*: Es la segunda dimensión de esta escala; a través de ella se valora la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas; comprende las subescalas: *Tareas (TA)*: Importancia que se da a la terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesor en el temario de la asignatura. *Competitividad (CO)*: Grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas.
3. *Estabilidad*: Evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. Integran la dimensión, las siguientes subescalas: *Organización (OR)*: Importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares. *Claridad (CL)*: Importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento. Grado en que el profesor es coherente con esa normativa e incumplimientos. *Control (CN)*: Grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores. (Se tiene en cuenta también la complejidad de las normas y la dificultad para seguirlas).
4. *Cambio*: Evalúa el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase.

La escala CES, presentó 90 ítems a los que profesores y estudiantes deben responder con una doble alternativa (verdadero/falso), otorgando un punto por cada respuesta que coincida con la clave administrada por la prueba; por lo tanto, la puntuación puede variar entre 0 y 10, siendo 0 un bajo nivel y 10 muy elevado en el factor que mide cada escala. En cuanto a la fiabilidad del instrumento aplicado en el contexto ecuatoriano, los resultados mostraron una consistencia interna aceptable, Tanto para el cuestionario de clima escolar desde la percepción de docentes como de estudiantes, puesto que, en ambos casos el valor del alfa de Cronbach fue superior a 0.70 (Andrade, Universidad Santiago de Compostela: Minerva repositorio institucional DA USC, 2016).

Para el análisis de la información se utilizó el Programa SPSS, mediante el cual se identificó la frecuencia de expresiones en cada variable; la relación entre variables para determinar aspectos comunes y diferenciales; y, las tendencias principales en cada una de las 90 pregunta comprendidas en el cuestionario de clima social escolar CES y que se refieren a las actividades que realiza el estudiante y el profesor en el aula.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS

3.1 Dimensiones del clima percepción de estudiantes.

Tabla N° 8.

Estadísticos descriptivos del clima de percepción de estudiantes

	N	Media	Desv. típ.
Relaciones-E	51	18,61	3,666
Estabilidad-E	51	16,31	2,803
Cambio-E	51	6,37	1,509
Autorealización-E	51	13,65	2,143
Promedio			
dimensiones CES-E	51	54,94	6,404
N válido (según lista)	51		

Fuente y Elaboración: Autor

En cuanto a las distintas dimensiones de la escala CES, se puede observar (ver Tabla N° 8) que las puntuaciones medias son estables, con ciertas diferencias. De manera específica, se observa que la dimensión de relaciones tiene la media más alta (18,61), en tanto que el cambio tiene la media más baja (6,37).

La dimensión relaciones evalúa el grado de implicación de los estudiantes en el ambiente, el alcance de su apoyo y ayuda hacia el otro y el grado de libertad de expresión. Es decir, mide en qué medida los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí, en otras palabras, es catalogado como el grado de interés y participación en clase, grado de amistad entre los estudiantes y grado de amistad y de Interés del docente hacia los estudiantes. (Moos y Trickett,1984). Por lo que se puede constatar que este tipo de relación no es del todo aceptable, en razón que sus resultados no son significativos.

3.1.1 Sub-escalas del clima percepción de estudiantes.

Responsabilidad:

Tabla N° 9.

Estadísticos descriptivos de la subescala responsabilidad

	N	Media	Desv. típ.
Implicación-E	51	4,80	1,980
Afiliación-E	51	7,18	1,609
Ayuda-E	51	6,63	1,574
N válido (según lista)	51		

Fuente y Elaboración: Autor

Con respecto a la subescala de responsabilidad, la tabla N° 8 señala que las puntuaciones medias son aún más bajas, siendo de los resultados obtenidos la afiliación la más alta con el 7,18 y la implicación la más baja con una media de 4,80.

El grado de afiliación de esta dimensión mide el nivel de amistad entre los alumnos y como se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos, esto implica que los alumnos lleguen a conocerse realmente bien unos con otros. En tales circunstancias esta acción aún falta por desarrollársela ya que así lo demuestran los resultados obtenidos.

Autorrealización:

Tabla N° 10.

Estadísticos descriptivos de la subescala autorrealización

	N	Media	Desv. típ.
Tareas-E	51	6,49	1,271
Competitividad-E	51	7,16	1,554
N válido (según lista)	51		

Fuente y Elaboración: Autor

La tabla N° 10 hace referencia a las puntuaciones medias obtenidas en esta subescala, de las cuales la competitividad alcanza el más alto puntaje (7,16), mientras que las tareas solamente llegan a una media de 6,49.

La competitividad es un grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas. Esto no implica en ningún momento que los alumnos no se sienten presionados para competir entre ellos. Lo cual en el presente caso alcanza una puntuación media entre todos los resultados obtenidos.

Estabilidad:

Tabla N° 11.

Estadísticos descriptivos de la subescala estabilidad

	N	Media	Desv. típ.
Competitividad-E	51	7,16	1,554
Organización-E	51	5,59	1,675
Claridad-E	51	6,25	1,309
Autorealización-E	51	13,65	2,143
N válido (según lista)	51		

Fuente y Elaboración: Autor

En cuanto a la subescala estabilidad, se puede constatar de acuerdo a la tabla N° 11 que la mayor puntuación media obtenida es la autorrealización (13,65), en tanto que la organización es la menor con una puntuación media de 5,59.

Entendida la autorrealización como el cumplimiento del programa, grado en que se valora el esfuerzo y los logros personales. Según Abraham Maslow, la autorrealización es la culminación de la satisfacción de las necesidades humanas, es la necesidad psicológica más elevada del ser humano. Consiste en desarrollar nuestro potencial humano: aceptarse a sí mismo, relacionarse de una forma sana con los demás (con empatía, honestidad y asertividad), saber vivir el presente con felicidad, etc. En el presente caso desde la percepción de los estudiantes se ha alcanzado dicho esfuerzo y logros personales.

Cambio:

Tabla N° 11.

Estadísticos descriptivos de la subescala cambio

	N	Media	Desv. típ.
Cambio-E	51	6,37	1,509
N válido (según lista)	51		

Fuente y Elaboración: Autor

En correspondencia con la tabla N° 11, la puntuación media en la subescala cambio ha alcanzado un valor promedio de 6,37, lo cual permite afirmar que el grado en que los estudiantes contribuyen a diseñar actividades de clase y en que el docente introduce nuevas metodologías y didácticas es positivo.

De acuerdo a lo señalado se puede manifestar que esta subescala desde la percepción de los estudiantes se encuentra desarrollada abriendo la posibilidad de convertirse en una fortaleza que debe ser considerada y aprovechada para insertar esa transformación en el clima escolar.

3.2 Clima de aula desde la percepción de profesores

3.2.1 Dimensiones del clima percepción de profesores.

Tabla N° 12.

Estadísticos descriptivos de la percepción de profesores

	N	Media	Desv. típ.
Relaciones-P	51	25,24	2,205
Autorealización-P	51	13,45	1,770
Estabilidad-P	51	18,22	1,419
Cambio-P	51	7,16	1,007
CES-P	51	64,06	2,436
N válido (según lista)	51		

Fuente y Elaboración: Autor

En lo que se refiere a las dimensiones del clima desde la percepción de los profesores, se puede conocer (ver Tabla N° 12) que las puntuaciones medias son variables. Tal es así que se observa que la dimensión de relaciones tiene la media más alta (25,24), en tanto que el cambio tiene la media más baja (7,16).

La dimensión relaciones es una dimensión que evalúa el grado en que los docentes están interesados y comprometidos en su trabajo y el grado en que la dirección los apoya y les anima a apoyarse unos a otros. En tal virtud, es preciso señalar que los resultados obtenidos demuestran en forma casi paralela el desarrollo obtenido por los estudiantes y analizado anteriormente, lo cual asevera el desarrollo de un clima armónico, no siendo esta la pauta para continuar en esa perspectiva de mejorar cada día más el mismo.

3.2.1.1 Sub-escalas del clima percepción de profesores.

En cuanto a las puntuaciones en las distintas subescalas, (ver Tabla N° 13) se puede observar el mismo fenómeno. La subescala de afiliación es la que tiene la media más alta con valor de 9,71, mientras que el control tiene la media más baja (3,53). El primer resultado tiene relación con las percepciones de los estudiantes, que también asignaron la media más alta a la subescala de afiliación, pero en el caso de la subescala de control, los docentes muestran una media bastante menor que los estudiantes (3,53), mientras que en los estudiantes su mínima media es la implicación (4,80). Así pues, ambos colectivos perciben un ambiente poco comprometido con el cambio en el aula, aunque los docentes lo perciben en mayor medida que los estudiantes. Sin embargo, en lo que respecta al grado de apoyo que el docente presta a los estudiantes, éstos perciben más apoyo del que manifiestan los propios docentes.

Tabla N° 13.

Estadísticos descriptivos de puntuaciones medias de las subescalas del CES percibidas por los docentes.

	N	Media	Desv. típ.
Implicación-P	51	8,67	,792
Afiliación-P	51	9,71	,460
Ayuda-P	51	6,86	1,149
Tareas-P	51	6,12	1,143
Competitividad-P	51	7,33	,792
Organización-P	51	7,29	,460
Claridad-P	51	7,39	,802
Control-P	51	3,53	,857
Innovación-P	51	7,16	1,007
N válido (según lista)	51		

Fuente y Elaboración: Autor

En síntesis, los resultados obtenidos indican una regular valoración general del clima de aula por parte de los docentes, con medias superiores a 3,50 en todos los casos, aunque con desviaciones típicas muy pequeñas, lo que indica que existe gran acuerdo entre los profesores en cuanto a sus respuestas.

3.3. Clima de aula desde la percepción de estudiante y docentes

3.3.1 Relación de las dimensiones del clima escolar percibido por los docentes y estudiantes.

Al realizar el análisis de la asociación que existe en cuanto a la percepción que tienen los docentes y los estudiantes sobre el clima escolar (ver Tabla N° 14), se puede establecer que el cambio ha obtenido la mayor correlación (,500), lo cual es estadísticamente significativa ($p > .05$) entre la percepción de ambos grupos, mientras que la autorrealización se establece con una correlación de (-,173).

Reiterados testimonios de docentes en servicio evidencian que en la actualidad, producto agotamiento, malestar, consideración social y estrés docente, los profesores perciben que el clima relacional en los centros educativos se ha deteriorado, así como que las constantes tensiones vividas inciden de manera significativa en su salud mental. Las investigaciones actuales ponen de manifiesto que los docentes declaran no poseer el conocimiento suficiente como para intervenir adecuadamente en esta realidad (Ruz, 2006). Por lo que se puede manifestar de acuerdo a la correlación estudiada que existen dificultades en cuanto a cambio y relaciones entre docentes y estudiantes.

Tabla N° 14.

Correlaciones clima escolar percibido por los docentes y estudiantes

Dimensiones del CES	N	Correlación	Sig.
Relaciones P y Relaciones E	51	,425	,002
Autorrealización P y Autorrealización E	51	,-173	,224
Estabilidad P y Estabilidad E	51	,224	,114
Cambio P y Cambio E	51	,500	,000

Fuente y Elaboración: Autor

3.3.2 Relación de las subescalas del clima escolar percibido por los docentes y estudiantes

Escenario similar se presenta en las subescalas (ver Tabla N° 15) que mantienen un grado de asociación elevado, y estadísticamente significativo, siendo la innovación la que obtiene el grado correlación más alto (,500) entre la percepción que tienen los dos grupos, en tanto que la competitividad presenta el grado de asociación más bajo (-,222).

El marco conceptual permitió delinear tres tipos de variables: vinculadas con aspectos afectivos de las interacciones entre alumnos y entre alumnos y docentes; de mantenimiento y cambio que incluyen aspectos de normas y regulaciones de la clase y la innovación introducida por el profesor. (Moos R. , Evaluating Educational Environments, 1979). Por tal motivo se constata la presencia de dificultades en el clima escolar desde estas dos ópticas.

Tabla N° 15.

Correlaciones de las subescalas clima percibido por los docentes y estudiantes

Subescalas del clima escolar CES	N	Correlación	Sig.
Implicación TD y Implicación TE	51	,302	.031
Afiliación TD y Afiliación TE	51	-,010	,947
Ayuda TD y Ayuda TE	51	,424	.002
Tareas TD y Tareas TE	51	-,220	,122
Competitividad TD y Competitividad TE	51	-,222	,117
Organización TD y Organización TE	51	,290	,039
Claridad TD y Claridad TE	51	,093	,515
Control TD y Control TE	51	,260	,066
Innovación TD y Innovación TE	51	,500	,000

Fuente y Elaboración: Autor

3.4 Relación del clima de aula de estudiantes con otras variables.

3.4.1 Relación del clima de aula de estudiantes con la experiencia docente

Considerando los resultados obtenidos en la tabla N° 16 para las subescalas de clima de aula de los estudiantes con la experiencia docente, se establece que la estabilidad y años de experiencia que ha obtenido el mayor nivel ($,392$), en tanto que las relaciones ($-,121$) es la más baja. Estas dos subescalas tiene su importancia y aunque distan sus resultados, tienen significatividad.

Hay que considerar que la experiencia docente marca una significativa importancia en la tarea docente, pues a mayor experiencia, mejor desenvolvimiento intraula, en tanto que la estabilidad se la consolida con el fondo de experiencias que posee el profesional de la educación en cualquier instante en el que toque desenvolverse.

Tabla N° 16.

Correlaciones del clima de aula de los estudiantes con la experiencia docente

Subescalas del clima escolar CES	N	Correlación	Sig.
Relaciones TE y Años de experiencia	51	-,121	,398
Autorrealización TE y Años de experiencia	51	,145	,311
Estabilidad TE y Años de experiencia	51	,398	.004
Cambio TE y Años de experiencia	51	,228	,108

Fuente y Elaboración: Autor

3.4.2 Relación del clima de aula de estudiantes) con el tipo de familia de los estudiantes.

En lo referente al clima de aula y el tipo de familia, la tabla N° 17 señala claramente una baja significatividad, pues la correlación que existe desde estos dos sectores investigados señalan que el cambio (,077) y la autorrealización (-,276) han sobrepasado mínimamente el nivel de ($p=.05$).

Para Andrade existen algunos factores y procesos importantes del ambiente escolar que deben cuidarse y trabajarse para incentivar el desarrollo de aprendizajes significativos entre los cuales se establecen los contextuales y de organización, tales como las características de estudiantes y profesores en relación a sexo, edad, formación, experiencia, clase social, tipo de familia y del centro educativo/ aulas, infraestructura, diseño, decoración, tamaño, número de estudiantes, estructura organizativa, etc. los tales como (Andrade, 2015):

Por lo tanto, se puede deducir que este tipo de correlación está bien definida ante la realidad en la que se desenvuelven los investigados.

Tabla N° 17.

Correlaciones del clima de aula de los estudiantes con el tipo de familia de los estudiantes

Subescalas del clima escolar CES	N	Correlación	Sig.
Relaciones TE y Tipo de familia TE	51	-,070	,626
Autorrealización TE y Tipo de familia TE	51	-,276	,050
Estabilidad TE y Tipo de familia TE	51	,029	,838
Cambio TE y Tipo de familia TE	51	,077	,590

Fuente y Elaboración: Autor

3.4.3 Relación del clima de aula de estudiantes) con la clase social de los estudiantes.

Una de las particularidades definitivas en el clima de aula constituye la clase social, por ello al realizar la correlación, la tabla N° 18 indica que la correlación es significativamente elevada, especialmente con respecto a las relaciones (,780), y la subescala que menos alcanzó esta correlación fue el cambio (,375).

Esta realidad se da en virtud de que no existen persona ni facilidades que puedan aportar con un mecanismo de idóneo para el mejoramiento de las relaciones, autorrealizaciones, estabilidad y cambio con determinantes del clima de aula. Por lo tanto, se puede conocer a través de los resultados obtenidos que persisten la falta de armonía en este contexto.

Tabla N° 18.

Correlaciones del clima de aula de los estudiantes con la clase social de los estudiantes

Subescalas del clima escolar CES	N	Correlación	Sig.
Relaciones TE y Clase social TE	51	,780	,000
Autorrealización TE y Clase social TE	51	,615	,000
Estabilidad TE y Clase social TE	51	,593	,000
Cambio TE y Clase social TE	51	,375	,007

Fuente y Elaboración: Autor

3.4.4 Relación del clima de aula de estudiantes) con el rendimiento académico de los estudiantes (promedio de todas las notas de las 4 áreas).

Al analizar la correlación que presenta la tabla N° 19, referente al clima de aula de estudiantes y su rendimiento académico, se puede constatar que existe una baja correlación, aunque significatividad elevada, es así que las relaciones alcanzan (-,010) y la estabilidad se establece con (-,366), es decir la más baja, pues no sobre pasa el rango propuesto que es ($p < .05$).

En todo caso se conoce que un clima positivo es favorable y necesario para impartir las asignaturas de manera eficaz y por tanto para el aprendizaje de los estudiantes y su logro académico (Carrasco, C; Trianes, M, 2010). Pero en el escenario investigado, esta realidad no está presente.

Tabla N° 19.

Correlaciones del clima de aula de los estudiantes con el rendimiento académico de los estudiantes

Subescalas del clima escolar CES	N	Correlación	Sig.
Relaciones TE y Rendimiento académico TE	51	-,010	,947
Autorrealización TE y Rendimiento académico TE	51	-,037	,759
Estabilidad TE y Rendimiento académico TE	51	-,366	,008
Cambio TE y Rendimiento académico TE	51	-,155	,276

Fuente y Elaboración: Autor

3.5 Clima de aula desde la percepción de estudiante y docentes

3.5.1 Relación de las dimensiones del clima escolar percibido por los docentes y estudiantes.

Al analizar la asociación que existe en cuanto a la percepción que tienen los docentes y los estudiantes sobre el clima escolar (ver Tabla N° 20), se puede establecer que existe una

relación elevada, y estadísticamente significativa ($p < .05$) entre la percepción de ambos grupos, tal es así que el cambio alcanza una correlación de (.500), mientras que la autorrealización es la más baja (-,173).

La escala de Moos y Trickett (1984), parte de un supuesto: la medida del clima de aula es indicativa del entorno de aprendizaje, y el propio clima tiene un efecto sobre la conducta discente. Ellos presentan en su trabajo una tipología de climas de aula, basada en la aplicación extensiva de la escala a clases de secundaria. Planteando cuatro grandes categorías, cuatro grandes categorías (Moos & Trickett, Escala de Clima Social, 1984). Concluyendo se puede manifestar que la relación entre docentes y estudiantes respecto al clima escolar es aceptable.

Tabla N° 20

Correlaciones de las dimensiones clima escolar percibido por los docentes y por los estudiantes.

Dimensiones del CES	N	Correlación	Sig.
Relaciones TD y Relaciones TE	51	,425	,002
Autorrealización TD y Autorrealización TE	51	-,173	,224
Estabilidad TD y Estabilidad TE	51	,224	,114
Cambio TD y Cambio TE	51	,500	,000

Fuente y Elaboración: Autor

3.5.2 Relación de las subescalas del clima escolar percibido por los docentes y estudiantes

Situación similar se presenta en las subescalas (ver Tabla N° 21) que mantienen un grado de asociación bajo, pero estadísticamente significativo, siendo la innovación la que tiene el grado de asociación más alto (.500) entre la percepción que tienen los dos grupos, en tanto que la afiliación presenta el grado de asociación más bajo (-,010).

Las prácticas didácticas pedagógicas que mejoran la convivencia y el clima del aula incluyen: organizar previamente la clase, recordar las normas antes de iniciar los procesos de enseñanza aprendizaje. Implementar hábitos de orden y disciplina, crear un clima de confianza, trabajo y colaboración mediante comportamientos de respeto, valoración y

sentido del humor, a la vez debemos detectar indicios actitudinales y comportamentales y atajarlos antes de que devengan en problemas de disciplina escolar (Cornejo & Redondo, 2001).

No obstante, se puede indicar que en los planteles investigados, el clima escolar no tiende a estabilizarse, y más bien alcanzan un correlación baja entre los dos criterios.

Tabla N° 21.

Correlaciones de las subescalas del clima escolar percibido por los docentes y por los estudiantes.

Subescalas del clima escolar CES	N	Correlación	Sig.
Implicación TD y Implicación TE	51	,302	,031
Afiliación TD y Afiliación TE	51	-,010	,947
Ayuda TD y Ayuda TE	51	,424	.002
Tareas TD y Tareas TE	51	-,220	.122
Competitividad TD y Competitividad TE	51	-,222	,117
Organización TD y Organización TE	51	,290	,039
Claridad TD y Claridad TE	51	,093	,515
Control TD y Control TE	51	,260	,066
Innovación TD y Innovación TE	51	,500	,000

Fuente y Elaboración: Autor

3.5.3 Relación de las dimensiones del clima escolar percibido por los docentes y estudiantes.

Al analizar la asociación que existe en cuanto a la percepción que tienen los docentes y los estudiantes sobre el clima escolar (ver Tabla N° 22), se puede establecer que existe una relación baja, aunque estadísticamente significativa ($p < .05$) entre la percepción de ambos grupos.

Dentro de las dimensiones que se utilizan para evaluar el clima escolar encontramos varias escalas en las cuales se considera la forma que tienen los estudiantes para integrarse en el aula, el apoyo y ayuda que se proporcionan mutuamente, la importancia que le dan a los procesos de enseñanza y logros de aprendizaje, a la organización del aula y a la motivación,

innovación y cambio en las actividades que realizan” (Andrade, Desarrollo de un modelo de Evaluación del Clima Escolar y competencias docentes., 2015, pág. 65).

Por lo que se puede sostener que este tipo de relación, según los dos criterios investigados permiten pensar que el clima escolar no goza de la estabilidad normal que requiere para efectos posteriores.

Tabla N°22

Correlaciones de las dimensiones clima escolar percibido por los docentes y por los estudiantes.

Dimensiones del CES	N	Correlación	Sig.
Relaciones TD y Relaciones TE	51	.260	.000
Autorrealización TD y Autorrealización TE	51	.279	.000
Estabilidad TD y Estabilidad TE	51	.197	.003
Cambio TD y Cambio TE	51	.208	.002

Fuente y Elaboración: Autor

3.5.4 Relación de las subescalas del clima escolar percibido por los docentes y estudiantes

La tabla N° 23 presenta una realidad similar en las subescalas, ya que mantienen un grado de asociación bajo, pero estadísticamente significativo, siendo la innovación la que tiene el grado de asociación más alto (.500) entre la percepción que tienen los dos grupos, en tanto que la afiliación presenta el grado de asociación más bajo (-,010).

Es importante señalar que la institución educativa es un lugar en donde se acoge a los estudiantes, de la misma forma se le ofrecen oportunidades para su crecimiento y para esto es necesario que exista un clima escolar positivo, generando motivación por asistir a la institución y aprender, favoreciendo lo que se ha llamado el apego escolar de los estudiantes. Sin embargo, en los planteles educativos estudiados esta realidad no se hace presente ya que pese a alcanzar estadísticamente niveles significativos, son bajos en relación al grado de efectividad que deben poseer para motivar un clima escolar positivo.

Tabla 23

Correlaciones de las subescalas del clima escolar percibido por los docentes y por los estudiantes.

Subescalas del clima escolar CES	N	Correlación	Sig.
Implicación TD y Implicación TE	51	,302	,031
Afiliación TD y Afiliación TE	51	-,010	,947
Ayuda TD y Ayuda TE	51	,424	,002
Tareas TD y Tareas TE	51	-,220	,122
Competitividad TD y Competitividad TE	51	-,222	,117
Organización TD y Organización TE	51	,290	,039
Claridad TD y Claridad TE	51	,093	,515
Control TD y Control TE	51	,260	,066
Innovación TD y Innovación TE	51	,500	,000

Fuente y Elaboración: Autor

PLAN DE INTERVENCIÓN

1. Título:

Seminario taller de capacitación sobre estrategias para fomentar la comunicación pedagógica en el aula, tendiente a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

2. Descripción del problema:

Uno de los factores que incide directamente en el mejoramiento del clima escolar, es la comunicación pedagógica, la misma que permite que estudiantes y docentes la incrementen el proceso de enseñanza aprendizaje; es así como Maturana y Varela (1984) se refieren a la comunicación como la interacción multidimensional que se da a través de diferentes espacios: físico, biológico, psicológico, en los que “el fenómeno de la comunicación no depende de lo que se entrega sino de lo que pasa con lo que se recibe” (Maturana & Varela, 1984, pág. 160), por ello al analizar la asociación que existe en cuanto a la percepción que tienen los docentes y los estudiantes sobre el clima escolar, se puede establecer que existe una relación baja, aunque estadísticamente significativa entre la percepción de ambos grupos de manera específica por falta de una comunicación pedagógica adecuada que se expresa a través de la autorrealización.

3. Antecedentes sobre el problema:

Los planteles educativos investigados, por ser de tipo municipal responden a una planificación institucional global, aunque se ha concedido la descentralización de planes por establecimientos educativos en razón de la diversidad de realidades en las que se desenvuelven. Sin embargo, en ninguna de estas instituciones se ha emprendido en una investigación a este nivel, menos aún en acciones que fomenten a superar la ausencia de una comunicación pedagógica adecuada, más bien se han centrado en el cumplimiento de disposiciones curriculares institucionales descuidando el tratamiento de un tema de singular importancia como lo es este tipo de comunicación que fomenta un buen clima escolar.

4. Fundamentación teórica

El presente evento se proyecta desde el enfoque teórico de Lev S. Vigotsky, quien según (Molon, 1995), su interés por la psicología tiene su origen en la preocupación por la génesis de la cultura. Al entender que el hombre es el constructor de la cultura, él se opone a la psicología clásica que, según su visión, no daba respuesta adecuadamente a los procesos de individualización y a los mecanismos psicológicos que los generan. En contrapartida, elabora su teoría de la génesis y naturaleza social de los procesos psicológicos superiores. Vygotsky, de acuerdo con (Bonin, 1996), se empeñó en crear una nueva teoría que abarcara una concepción del desarrollo cultural del ser humano por medio del uso de instrumentos, especialmente el lenguaje, considerado como instrumento del pensamiento.

El desarrollo cultural del que habla este enfoque, es el hito de partida para fomentar la comunicación pedagógica a través de determinadas estrategias, que a decir de (Beltrán, 2003), exactamente se entienden al conjunto de habilidades educativas, métodos, quehaceres, etc., que utiliza el maestro diariamente en el aula para explicar, hacer comprender, motivar, estimular, mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, etc.

Autores como Durkheim y Dewey consideran que la escuela tiene la misión fundamental de proporcionar el marco de referencia o encuadre para el primer ingreso formal del niño a la sociedad en general. La escuela representa para los niños y niñas del ciclo de iniciación y primaria, la sociedad, lo que supone que la institución educativa se convierta para éstos en el lugar de iniciación a las tradiciones morales vigentes y el espacio donde aprenden con sus maestros cómo se construyen las normas de la comunidad en que viven.

El sistema educativo es un medio para transmitir de manera sistemática y crítica la cultura, ya que inserta al estudiante en la vida comunitaria y en la cultura circundante.

La verdadera educación ayuda a las personas a crecer en humanidad, a obrar éticamente, a participar en el proceso histórico común de crecimiento personal y social, a vivir una existencia libre y responsable.

Las estrategias para la educación se establecen de acuerdo al tema a tratarse, así como a la facilidad del educador para transmitir y guiar la clase para obtener el conocimiento deseado. Estas estrategias deben ser flexibles para que se puedan adaptar al momento y al desarrollo de las diversas actividades planteadas constituyéndose en un recurso para lograr

la atención de los educandos. Según Homberg (2003, pág. 97) tales estrategias "constituyen aquellos recursos que el profesor o el facilitador utiliza para enfocar y mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto". De acuerdo, con esta información se puede mencionar, que la comunicación es un elemento esencial al momento de plantear estrategias metodológicas que permitan alcanzar los objetivos educativos, un buen educador debe llegar a sus estudiantes a través de una comunicación horizontal en donde los estudiantes puedan manifestar sus inquietudes o dar sus aportes; además es necesario el trabajo colaborativo entre estudiantes que solo se logra con buenos canales de comunicación que faciliten el intercambio de ideas y motiven hacia la construcción de conclusiones.

Según lo establece el esquema de Beltrán, citado por Díaz, se puede mencionar que para establecer una buena comunicación pedagógica y crear mayores niveles de sostenibilidad es necesario que se incrementen las siguientes habilidades (Díaz, 1999):

- De búsqueda de información.
- De comprensión de la información.
- De organización de prioridades.
- De creatividad.
- Analíticas (actitud crítica, deductiva, de evaluación de ideas).
- De toma de decisiones.
- De comunicación.
- Sociales (evitar conflictos, convivencia, competir lealmente, éticas).
- Metacognitivas y autorreguladoras (de generación de sus propios procesos de aprendizaje).

Las estrategias deben permitir que se pueda obtener una interacción entre docente y alumno para que se puedan aprovechar todas las capacidades del maestro para transmitir el conocimiento y la actitud positiva de los estudiantes para recibir la información del tema tratado. En ese mismo orden de ideas, se toma en cuenta la opinión de Guilford, (2001, pag. 169) quien la destaca como: "una sucesión inherente de respuestas al proceso educativo, ya que de lo contrario no formaría parte de sus finalidades; además, da sentido y justifica la acción educativa, pues se derivan de ellas nuevas formas de conocimiento.

5. Matriz para la intervención

Problema priorizado	Meta/s	Acciones y recursos para cada meta	Responsables para cada acción	Fecha de inicio y final de la acción	Actividades de seguimiento permanente y sus evidencias	Indicadores de Resultados
1. Limitado nivel de comunicación pedagógica entre los actores del proceso educativo en el aula lo cual no permite incrementar el proceso de enseñanza aprendizaje	1. El 95% de los docentes participan en el seminario taller de capacitación sobre estrategias para fomentar la comunicación pedagógica en el aula	1. Seminario taller de capacitación sobre estrategias para fomentar la comunicación pedagógica en el aula, empleando medios referenciales, demostraciones y expositores especializados en el tema	Psicopedagoga: Mónica Sinchire, quien realizará la exposición y demostración práctica. La autora del plan quien abastecerá de todos los insumos necesarios para tal fin	Fecha de inicio: 04-09-2017 Fecha de finalización: 08-09-2017	Revisión de la planificación del evento. Compilación de temores y expectativas de forma escrita. Registro de asistencia. Memorias de trabajo	Número de participantes evidenciados en el registro de asistencia. Nivel de satisfacción de temores y expectativas a través de una encuesta
	2. El 90% de docentes capacitados	1. Diseño de aplicación de estrategias de	Docentes de los establecimientos investigados,	Fecha de inicio: 11-09-2017 Fecha de	Revisión de planificación sobre la	Número de estudiantes que emplean una comunicación fluida.

	ponen en práctica en el aula la comunicación pedagógica como medio para incrementar el proceso de enseñanza aprendizaje	comunicación pedagógica en el aula, empleando medios didácticos	quienes aplicarán las estrategias aprendidas. Directivos quienes monitorearán y evaluará	finalización: 29-09-2017	aplicación de las estrategias. Fotografías de aplicación. Registro de asistencia. Informes de avance.	Nivel de confiabilidad para expresarse. Resultados que reflejen el rendimiento académico
--	---	---	--	-----------------------------	---	--

ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA COMUNICACIÓN EN EL AULA

INTRODUCCIÓN

La comunicación es la clave para el contacto entre docentes y alumnos y en el aula es uno de los principales mecanismos con los que se debe contar y dominar perfectamente ya que, de este modo, las explicaciones, comentarios, preguntas, dudas... etc, se pueden transmitir de mejor manera. Por esta razón en este tema nos centraremos en el conocimiento de las estrategias que se usan para comunicarse, así como las funciones que adquiere dicha comunicación.

El proceso de comunicación es vital para el aprendizaje efectivo dentro de un ambiente de clase. La instrucción en el aula que produce resultados positivos reconoce la necesidad de un uso liberal de las señales no verbales, la participación de los estudiantes y la comunicación del equipo.

ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN EN EL AULA

De acuerdo con (Tobar, 2015), las estrategias para fomentar la comunicación en el aula son:

Entrega de instrucciones.- Los profesores deben transmitir instrucciones a los estudiantes dentro de un salón de clases. Al dar o describir una conferencia o tareas, un profesor debe evaluar el nivel de comodidad de cada uno de sus alumnos con su estilo de comunicación.

Pedir participación.- La participación de los estudiantes durante las discusiones en clase por lo general favorece un proceso de comunicación saludable. Los estudiantes observan que sus preguntas son dignas de ser contestadas, libremente pueden intercambiar ideas con otros y se puede crear confianza a medida que se expresan en público.

Comunicación verbal y no verbal.- La comunicación en el contexto del aula se basa tanto en la enseñanza por escrito, el lenguaje corporal y las expectativas implícitas como lo hace en las señales verbales.

Construcción de equipos.- El trabajo en grupo permite a los estudiantes avanzar en una división de responsabilidades, así como para proporcionarse unos a otros, apoyo.

Evaluaciones.- Con el fin de evaluar el dominio del estudiante de los conceptos tocados durante la instrucción en el aula, un educador debería obligarlos a demostrar sus conocimientos a través de pruebas escritas u orales.

CONCLUSIÓN

La comunicación entre el maestro y el alumno es esencial cuando surge algún problema o cuando se requiere intercambiar información o concepciones de la realidad, o cuando se desea dar algo de sí. La comunicación es más que el maestro habla, el alumno oye. Es más que el simple intercambio de palabras entre personas. Es lo anterior y la manera de expresar, la forma de dirigir el mensaje, el cual tiene dos significados, el directo dado por las palabras y el meta comunicativo dado por la relación simbólica que se establece entre maestro y alumno.

CONCLUSIONES

1. La comunicación pedagógica es importante ya que permite al estudiante conocerse, aceptarse y autogobernarse, fortaleciendo con ello su autoestima, ya que lo vuelve generador de desarrollo, a través de la coparticipación en el acto de comprender, favoreciendo un mejor desarrollo de la personalidad y una mejor formación académica que permite aprovechar los recursos disponibles para el proceso de enseñanza – aprendizaje así como una adecuada formación intelectual del alumno pues lo predispone hacia el aprendizaje, a la vez que modifica su comportamiento contribuyendo con ello al mejoramiento del clima de aula, ya que le brinda confianza y seguridad para poder desenvolverse, lo cual incidirá en sus grados de motivación e intereses profesionales.
2. Los resultados obtenidos de las percepciones que tienen estudiantes y docentes con respecto al clima de aula son positivos porque se encuentran por encima de los límites medios de la escala, no obstante, estos resultados son capaces de mejora en cuanto al ambiente, las relaciones y organización. Por ende, las características que se observan en lo referente al clima de aula requieren de mayor reflexión y trabajo por parte de profesores y estudiantes para mantenerlas y/o mejorarlas ya que necesitan de atención definida y permanente para instituirse como factor de eficacia educativo.
3. De acuerdo a los resultados obtenidos, se puede conocer que la relación que existe entre el clima de aula y la variable personal edad, sexo, es significativa, toda vez que el alumnado investigado se encuentra ubicado en una edad que oscila entre los 11 y 12 años requerimiento establecido por el Ministerio de Educación, así como también una equidad de género en relación a la capacidad física de las aulas y población estudiantil, lo cual favorece el clima de camaradería y asimilación de experiencias propias de seres humanos en esta edad.
4. Los resultados obtenidos en la relación entre el clima de aula y la variable social, tipo de familia, clase social, demuestran que es positiva ya que las familias de manera significativa son nucleares, lo cual permite señalar que la desorganización familiar no ha calado muy profundo en las familias investigadas, debido a que un buen porcentaje pese a ser extensas, son organizadas, lo cual favorece a la formación valorativa del estudiante, la cual refuerza el clima de aula, en razón de la interrelación que desarrollan entre compañeros.
5. Las relaciones entre el clima de aula y la variable rendimiento académico de los estudiantes, según los resultados obtenidos, es positiva ya que alcanza un elevado nivel de significatividad, por lo que se establece que con un clima positivo como el

investigado, el aprendizaje de los estudiantes es objetivo, lo cual es demostrado mediante los constantes logros académicos obtenidos.

6. Desarrollar un seminario taller de intervención psicopedagógico permanente como política educativa para consolidar acciones que fomenten la convivencia positiva en el aula y potencien la comunicación pedagógica entre los actores educativos.

RECOMENDACIONES

1. Discutir la categoría comunicación y clima de aula con la finalidad de explicar su interrelación y organizar el trabajo en el aula en busca del desarrollo de un clima positivo; particularidad que debe ser considerada como prioritaria en el desarrollo de un ambiente de aula armónico y participativo que refuerce la labor docente diaria.
2. Brindar la importancia que requiere el ambiente, las relaciones y la organización como primicias elementales que permiten asegurar un ambiente favorable en la formación integral de los estudiantes.
3. Considerar en la medida de lo posible con la necesidad de contar con la homogeneidad en cuanto a edad y sexo de los estudiantes, lo cual permite desarrollar espacios de reflexión y crear condiciones favorables para el desarrollo del aprendizaje, la interrelación de estas dos variables coadyuva a un clima positivo de aula mediante la convivencia armónica de sus integrantes.
4. Destacar la importancia que tiene la variable tipo de familia y clase social en la consecución de un clima de aula favorable, pues los estudiantes se ubican en un nivel horizontal en donde la práctica de valores familiares desde su organización y solidez cooperan en la formación común de la personalidad.
5. Establecer la necesidad de contar con un clima de aula positivo, el cual favorece a la consecución de un rendimiento académico bueno en los estudiantes, el cual se expresa mediante la cooperación, participación y aporte tanto individual como colectivo.
6. Poner en práctica los conocimientos adquiridos en el seminario taller de capacitación sobre estrategias para fomentar la comunicación pedagógica en el aula, tendiente a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. seminario taller estrategias para fomentar la comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colegio Mas Luz. (s.f.). *Comunicación Pedagógica*. Obtenido de <http://www.colemasluz.com/comunicacion.php>
- Moreno, Cristian; Díaz, Alejandro; Cuevas, Carol . (2011). Revista Electrónica de Psicología Iztacala. 11,12.
- Alvarez ; Bisquerra. (1998). Manual de orientación y tutoría. Barcelona, España: CISSPRAXIS, S. A.
- Amigón, R. (2006). *Universidad la Salle Benavente*. Obtenido de El clima del aula y su relación con el aprendizaje: <http://www.universidadlasallebenavente.edu.mx/investigacion/revista/septdico6/elclima.htm>
- Andrade, L. (2015). *Desarrollo de un modelo de Evaluación del Clima Escolar y competencias docentes*. Santiago de Compostela.
- Andrade, L. (16 de Marzo de 2016). *Universidad Santiago de Compostela: Minerva repositorio institucional DA USC*. Obtenido de Minerva repositorio institucional DA USC: <http://hdl.handle.net/10347/13958>
- Arancibia, Schmidt, & Sancho. (1998). Proyecto Efectividad Escolar. Santiago, Chile.
- Arón, A., & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Andrés Bello.
- Arón, A., & Milicic, N. (2011). *Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*. Chile: Psykhe.
- Aron, A., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). *Clima Social Escolar; una escala de evaluación*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Aron; Milicic; Armijo. (2012). *Clima Social Escolar: una escala de evaluación –Escala de Clima Social Escolar*. Obtenido de revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/749/2873
- Artavia, J. (2005). *Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Ascorra, P; Arias, H; Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Enfoques Educativos*, 117-135.
- Ashman, A., & Conway, R. (1997). *An Introduction to cognitive education. Theory and applications*. London and New York.
- Bamow, Lucht, & Freyberger. (2005). Correlates of aggressive and delinquent conduct problems in adolescence. *Aggressive Behavior*, 24-39.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Barrón, C. (2001). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Humanitas.

- Bellei, Muñoz, Pérez, & Raczyński. (2003). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Chile.
- Beltrán, P. (2003). *Estrategias de aula*. Madrid: MOC.
- Berger, C., & Lisboa, C. (2009). *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Berlo, D. (1969). *El Proceso de la Comunicación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Blankemeyer, M., Flannery, D., & Vazsonyi, A. (2002). The role of aggression and social competence in children perceptions of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 293-304.
- Bonin, L. (1996). *A teoria histórico cultural e condições biológicas*. Sao Paulo: Pontifícia Universidade Católica .
- Briones, G. (2015). Tesis de titulación. *El clima escolar y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de Educación General Básica Superior del Colegio Fiscal Provincia de Bolívar de la ciudad de Guayaquil*. Guayaquil, Ecuador.
- Burgos, R. (s.f.). *Clima Escolar*. Obtenido de Monografias:
<http://www.monografias.com/trabajos48/clima-escolar/clima-escolar2.shtml>
- Cantillo, C. (s.f.). Didáctica de la Educomunicación. *Modelo Estructuralista*. Málaga, España.
- Carrasco, C; Trianes, M. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 229-242.
- Casassus. (2005). Interacciones al interior del aula o condiciones estructurales de la escuela: su impacto en la desigualdad educativa. Santiago, Chile.
- Casassus, J. (s.f.). *Aprendizajes, emociones y clima de aula*. Obtenido de www.uca.edu.ar/uca/common/.../files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula.pdf
- Castro, M. (2006). Actitudes y motivación en educación física escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*.
- Cazden, C. (1990). *El discurso en el aula*. Barcelona: Piados.
- Cere. (1993). *Evaluar el contexto Educativo. Documento de estudio*. Gobierno Vasco: Vitotia: Ministerio de Educación y Cultura.
- Cherobim, M. (2004). Escuela, un Espacio para Aprender a ser Feliz, La Ecología de Las Relaciones en la Construcción del Clima Escolar. *Tesis para optar el Grado Académico de Doctora en Pedagogía, Mención Desarrollo Profesional e Institucional para la Calidad Educativa*. Barcelona, España.
- Chi, Pita, & Sánchez. (2011). *Fundamentos conceptuales y metodológicos para una enseñanza-aprendizaje desarrolladora de la disciplina Morfofisiología Humana*. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000100002
- Cole, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research. *Vygotski and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, 89-110.
- Coll, C; Palacios, J; Marchesi, A. (1992). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Alianza Psicológica.

- Cornejo, R. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Última Década*, 11-52.
- Cornejo, R., & Redondo. (2001). EL CLIMA ESCOLAR PERCIBIDO POR LOS ALUMNOS DE ENSEÑANZA MEDIA. *ULTIMA DÉCADA*, 11-52.
- Cornejo, R., & Redondo, J. (2001). *El clima escolar percibido por los estudiantes de enseñanza media*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/195/19501501.pdf>
- Dávalo, L. (2013). "*Clima social escolar desde la percepción de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica de los centros educativos San José de la Comuna y el Colegio Católico José Engling de la ciudad de Quito, provincia de Pichincha*. . Quito: UTPL.
- Díaz, F. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw.
- Durán, C., & Lara, M. (s.f.). *Antecedentes Históricos de la Psicología Social*. Obtenido de http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen1_numero2/articulo_2.pdf
- Fernandez, I. (2004). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Narcea, Madrid.
- Freire, P. (1993). ¿Extensión o comunicación? *Siglo XXI*, 77-78.
- Freire, P; Pérez, E; Martínez, F. (1988). *Pedagogía de la Pregunta*. México: CEDESCO.
- Fundación PANIAMOR. (1996). *Autoestima y comunicación en las relaciones intergeracionales*. San José, Costa Rica: PANIAMOR.
- García. (2009). *Las dimensiones afectivas de la docencia*. Obtenido de www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf
- Gazquez, J., Carmen, P., & José, C. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista psicopedagógica*, 39-58.
- González, C. (2012). *Aplicación del Constructivismo Social en el Aula*. Guatemala: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- González, O. (1996). *El enfoque histórico cultural como fundamento de una concepción pedagógica*. Colombia: Ed. El Poirá.
- Granja, C. (2013). Caracterización de la comunicación. *Artículo de investigación*, 69.
- Granja, C. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 65-93.
- Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagògica. (1999). Actividades de educación emocional. En M. Á. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (págs. 330/27-330/59). Barcelona.
- Halpin, A., & Croft, D. (1963). *Organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration.
- Hartup, W. (1996). The company they keep: friendships and their developmental significance. *Child Development*, 1-13.
- Hernandez, A. (s.f.). *Elementos metodológicos esenciales para todo docente en su proceso de Enseñanza Aprendizaje*. Obtenido de Monografías:

<http://www.monografias.com/trabajos94/elementos-metodologicos-esenciales-todo-docente-sua-proceso-ensenanza-aprendizaje/elementos-metodologicos-esenciales-todo-docente-sua-proceso-ensenanza-aprendizaje.shtml>

- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México: Mac-Graw Hill.
- Homberg, F. (2003). *Motivación y liderazgo*. México: Diana.
- Humboldt, C. A. (2014). *CÓDIGO DE CONVIVENCIA*. Obtenido de http://www.cahgye.edu.ec/ceibos/pdf/cah_codigodeconvivencia.pdf
- Intercultural, L. O. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: R.O. 2SP 417.
- Jiménez, T., Moreno, D., Murgui, S., & Musitu, G. (2008). Factores relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 227-236.
- Kaplun, M. (1987). *El comunicador popular*. Quito: CIESPAL.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables es siete países latinoamericanos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Leontiev, A. (1979). *La Comunicación pedagógica*. Moscú: Znanie.
- Lewin, K. (1936). *The dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Matínez, M. (1996). Tesis doctoral. *La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Maturana, H., & Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Medina, A. (1989). *Didáctica e interacción en el aula*. Colombia: Cincel Kapeluz.
- Milicic, & Aron. (1999). *Climas sociales tóxicos y climas nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*. Obtenido de http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_aron2.pdf
- Milicis, N., & Aron, A. (2000). Clima sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psyche*, 117-123.
- Ministerio de Educación. (2015). *Estadística Educativa*. Quito: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Clima de aula y condiciones para el aprendizaje*. Chile.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1982). *Pedagogía Social. Técnicas de trabajo escolar*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Mitchell, M; Bradshaw C. (2013). Examining classroom influences on student perception of school climate. *Journal of School Psychology*, 599-610.
- Molina, Z. (1997). *Planeamiento didáctico. Fundamentos, principios, estrategias y procedimientos para su desarrollo*. . San José, Costa Rica: EUNED.

- Molon, S. I. (1995). *A questão da subjetividade e da constituição do sujeito nas reflexões*. Sao Paulo: Pontificia Universidad Católica.
- MOOS. (1979). *Evaluating educational environments*. S. Francisco.
- Moos, R. (1974). *The Social Climate Scales: An Overview*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. (1979). *Evaluating Educational Environments*. San Francisco. California.: Jossey-Bass Publishers.
- Moos, R., & Trickett. (1974). *Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES)*.
- Moos, R., & Trickett. (1974). *Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES)*.
Obtenido de Recuperado el 28 de 12 de 2011, de escala de Moos adaptado enviado por tutores INFORMACION 3.
- Moos, R., & Trickett, E. (1984). *Escala de Clima Social*. Madrid: TEA.
- Moos, R., Moos, B., & Trickett, E. (1984). *Manual de Escalas de Clima Social (FES, WEA, CIES, CES)*. Madrid: TEA Ediciones, S.A. Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Muñoz. (2011). *Clima del aula para favorecer aprendizajes*. Perú.
- Murillo. (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica*. Obtenido de www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/Rev.%20Ed.%20Inc.%20Vol3,2.pdf
- Murillo, F. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1(1).
- Murillo, P., & Becerra, S. (2009). *Las percepciones del Clima Escolar por directivos, docentes y alumnado; mediante el empleo de "redes semánticas estructurales"*.
- Murray, H. (1938). *Exploration in personality*. New York: Oxford University Press.
- Musitu, G., Moreno, D., Martínez, M. (s.f.). *La escuela como contexto socializador*. Obtenido de Universidad de Valencia: <http://www.uv.es/lisis/maria/climasocial.pdf>
- Naciones Unidas. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*.
- OECD. (2005). *School factors related to Quality and Equity-results form PISA-2000*. Bonn: Uno-Verlag.
- Ojalvo, V., & otros. (1999). *Comunicación educativa*. Universidad Autónoma J.M Saracho. Tarija.
- Orellana, E., & Segovia. (2014). *Evaluación del Clima Escolar mediante semilleros de convivencia de los octavos de E.G.B*. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Ortiz, E. (1994). *El perfeccionamiento del estilo comunicativo del maestro para su labor pedagógica*. Cuba: Tesis Doctoral.
- Ortiz, E. (1996). *Concepciones teóricas y metodológicas sobre el aprendizaje*.
- Ortiz, E., & Mariño, M. (1996). Lenguaje y textos. *La comunicación pedagógica*, 83-92.
- Ortiz, E., & Mariño, M. (s/f). *La Comunicación Pedagógica*. Cuba: Instituto Superior de Holguín.

- Perez, A; Ramos, G; López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de educación primaria y secundaria. *Revista de Educación*, 221-252.
- Pérez, H., Maldonado, M., & Bustamente, F. (2010). El análisis organizacional como fundamento para la mejora de la escuela. *Revista Educare*, 6.
- Perez, T. (2011). Clima escolar, factor clave en la educación de calidad. *Revista editoria del congreso por una educación de calidad*, 68-80.
- Perry, A. (1998). *The management of a city school*. Nueva York: MacMillan.
- Piaget, J. (1976). *Development explains learning*. New York: Campbell.
- Picado, F. (2001). *Didáctica General, una perspectiva integradora*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Powell, Y. (2001). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza, S.A.
- Prieto, D. (2004). *La Comunicación en la Educación*. Buenos Aires: Stella.
- Quiroga. (2008). *lima de aula y prácticas docente en ajedrez escolar Inicial*. Obtenido de www.ajedrezenlasescuelas.com/2008/octubre
- Ramírez, J. (2011). Proyecto de Investigación Pedagógica. *Clima y comunicación en el aula para el aprendizaje*. Chile.
- Ramos, P., Bruno, J., & Abanacin, A. (18 de Junio de 2005). *UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA*. Obtenido de TEORIA DEL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL: <http://constructivismos.blogspot.com/>
- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J., & Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portuga*, 105-126.
- Rodríguez. (2001). *Clima de aula*. México: Astra Ediciones S.A.
- Rodríguez. (2004). *El clima escolar. Revista Digital Innovación e Investigación*. Obtenido de https://www.csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clima.PDF
- Rosales, F. (2010). LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA DE AULA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL CALLAO. Lima, Perú.
- Ruz, J. (2006). *Convivencia y Calidad de la Educación: .* Santiago de Chile: UNESCO.
- Sainz, L. (1998). La comunicación en el proceso pedagógico: algunas reflexiones valorativas. *Educación Médica Superior*.
- Sainz, L. (1998). La enseñanza tutelar como modelo de comunicación pedagógica democrática. *Educación Médica Superior*.
- Sánchez, J. (2009). Tesis doctoral. *Análisis del clima de aula en educación física. Un estudio de casos*. Málaga.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.

- Solano, D. (s/f). *Estrategias para la Comunicación y Educación para el Desarrollo Sostenible*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Stenberg, L. (2002). *Factores de la Comunicación*. Barcelona: Ariel.
- Tobar, N. (2015). *La comunicación en el aula*. México: Kapeluz.
- Trickett, E., Leone, P., Fink, C., & Braaten, S. (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: A revision of the classroom environment scale. *Exceptional Children*, 420-441.
- Tudge, J; Winterhoff, P. (1993). *Vygotsky, Piaget an Bandura: Perspectives on the Relations between the social World and Cognitive Development*. North Caroline: University of Noth Caroline at Greensboro.
- UNESCO/OREALC. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: Unesco/Orealc.
- Vaello. (2006). *El clima de clase: problemas y soluciones*. Obtenido de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/spip/IMG/pdf/El_clima_de_cl
- Villa. (1992). El clima escolar en los centros de EGB de Vizcaya. *Clima organizativo y de aula: teorías, modelos e instrumentos de medida*. Victoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Villa, A., & Villar. (1992). *Clima organizativo y de aula*. Gobierno Vasco: Servivio Central de Publicaciones.
- Villalonga, P., & González, S. (2001). Propuesta para favorecer la comunicación en el aula de la facultad de ciencias. *Revista de didáctica de matemática*, 25-35.
- Villar, & Villa. (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Obtenido de https://dspace.usc.es/bitstream/10347/13958/1/rep_1043.pdf
- Villasmil, S. (2004). Interacciones comunicativas entre profesores y alumnos el marco de la enseñanza. *Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 65-72.
- Villonga, P., & González, S. (2001). Propuesta para favorecer la comunicación en el aula en la Facultad de Ciencias. *Revista de Didáctica de las matemáticas*, 25-35.
- Viñas, G. (2000). *La pedagogía liberadora*. Tarija: Universidad J. M. Saracho.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambrigde: MLT Press.
- Yoneyama, S., & Rigby, K. (2006). Bully/victim students and classroom climate. *Youth Studies*, 34-41.

ANEXOS

Apéndice A. Cuestionario sociodemográfico para docentes (ad-hoc).

CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA DOCENTES

Código:

Prov	Aplicante	Escuela	Docente

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

Del centro

1.1 Nombre de la Institución:									
1.2 Ubicación geográfica			1.3 Tipo de centro educativo				1.4 Área		1.5 Número de estudiantes del aula
Provincia	Cantón	Ciudad	Fiscal	Fisco-misional	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)	

Apéndice B. Cuestionario sociodemográfico para estudiantes (ad-hoc).

CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA ESTUDIANTES

Código:

Prov	Aplicante	Escuela	Estudiante

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

1.1 Nombre de la Institución:													
1.2 Grado o curso				1.3 Sexo				1.4 Edad en años					
				1. Mujer				2. Hombre					
1.5 Señala con una X el tipo de familia al que perteneces (escoge una sola opción)													
1. Nuclear (si vives con tu madre, padre y o sin hermanos)													
2. Monoparental (si vives solamente con uno de tus padres)													
3. Extensa (si vives con uno o ambos padres y con abuelos o tíos o primos)													
4. Otras (si no vives con ninguno de tus padres y vives con otras personas o parientes)													
1. Papá		2. Mamá		3. Abuelo/a		4. Hermanos/as		5. Tíos/as		6. Primos/as			
<i>Esta pregunta la responden los estudiantes que no viven con sus papas o solo con el papá o solo con la mamá.</i>													
1.6 Si uno de tus padres no vive contigo. Indica ¿Por qué? (marcar solo una opción)													
1. Vive en otro País		2. Vive en otra Ciudad		3. Falleció		4. Divorciado		5. Desconozco					
1.7 ¿Quién es la persona que te ayuda y/o revisa los deberes en casa? (marcar solo una opción)													
1. Papá		2. Mamá		3. Abuelo/a		4. Hermano/a		5. Tío/a		6. Primo/a			
								7. Amigo/a		8. Tú mismo			
1.8 Señala el último nivel de estudios: (marcar solo una opción)													
a. Mamá:													
1. Sin estudios		2. Primaria (Escuela)		3. Secundaria (Colegio)						4. Superior (Universidad)			
b. Papá:													
1. Sin estudios		2. Primaria (Escuela)		3. Secundaria (Colegio)						4. Superior (Universidad)			
1.9 ¿Trabaja tu mamá?			Si		No		1.10 ¿Trabaja tu papá?			Si		No	
1.11 ¿La vivienda en la que vives es?													
1. Arrendada		2. Propia											
1.12 Indica el número de las siguientes características de tu vivienda:													
1. Número de Baños			2. Número de Dormitorios			3. Número de Plantas/pisos							
1.13 ¿En tu casa tienes? (puedes señalar varias opciones)													
1. Teléfono Convencional		4. Refrigeradora				7. Automóvil							

2. Televisión		5. Internet		8. Equipo de sonido			
3. Computador		6. Cocina					
1.14 Para movilizarte a tu escuela lo haces en? <i>(marca solo una opción - la que con más frecuencia usas)</i>							
1. Carro propio		2. Transporte escolar		3. Taxi		4. Bus	5. Caminando

Apéndice C. Escala de clima social escolar CES para estudiantes de Moos y Trickett (1974).
Adaptación española (1989).

Código:

Prov		Aplicante			Escuela		Estudiante		

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

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

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 rara vez 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	

Gracias por tu colaboración

Apéndice D. Escala de clima social escolar CES para docentes de Moos y Trickett (1974).
Adaptación española (1989).

Código:

Prov	Aplicante	Escuela	Profesor

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

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

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 rara vez 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	
	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	

Gracias por su colaboración