



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA

TÍTULO DE MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA

Propuesta de intervención para mejorar el clima de aula en el séptimo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo, en la ciudad de Loja, año lectivo 2016-2017.

TRABAJO DE TITULACIÓN

AUTORA: Cueva Jaramillo, Mirella Elizabeth.

DIRECTORA: Andrade Vargas, Lucy Deyanira, Dra.

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 Vargas

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

El presente trabajo de titulación denominado, **“Propuesta de intervención para mejorar el clima de aula en el séptimo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo, en la ciudad de Loja, año lectivo 2016-2017”** realizado por Cueva Jaramillo Mirella Elizabeth, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, septiembre 2017.

f).....

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

Yo, Cueva Jaramillo Mirella Elizabeth, declaro ser autora del presente trabajo de titulación **“Propuesta de intervención para mejorar el clima de aula en el séptimo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo, en la ciudad de Loja, año lectivo 2016-2017”**, de la Maestría en Pedagogía, siendo la doctora Lucy Deyanira Andrade Vargas directora del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica 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 Técnica Particular de Loja, que en su parte pertinente textualmente 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”.

f).....

Cueva Jaramillo Mirella Elizabeth

CI: 1103944060

DEDICATORIA

Con todo mi amor y cariño dedico el presente trabajo principalmente a Dios, a mi esposo y a mis hijos que han estado conmigo en todo momento siendo mi motor e inspiración. Gracias por creer en mí, gracias por su paciencia, por su apoyo y comprensión. A mis padres y hermanos, gracias por el apoyo incondicional, la fuerza y ánimo que siempre me han dado para continuar con mis estudios y siempre terminarlos con éxito.

Mirella Elizabeth Cueva Jaramillo

AGRADECIMIENTO

Al culminar con éxito este trabajo de titulación, me es muy grato expresar mi más sincero agradecimiento a las autoridades y catedráticos de la maestría en Pedagogía, de la Universidad Técnica Particular de Loja, quienes con su significativa labor educativa me ayudaron a descubrir y abrir las puertas del conocimiento, contribuyendo así con la formación profesional en el campo de la Pedagogía.

De igual forma, a la Dra. Lucy Deyanira Andrade Vargas, Directora de Tesis, quien con su acertada dirección y orientación supo guiarme a la exitosa culminación del presente trabajo de titulación.

Finalmente, a todas y cada una de las personas que con su desinteresado apoyo lograron motivarme para obtener el resultado final de mi esfuerzo, la graduación.

Mirella Elizabeth Cueva Jaramillo

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Portada	i
Certificación.....	ii
Autoría y Cesión de Derechos.....	iii
Dedicatoria.....	vi
Agradecimiento.....	v
Índice de Contenidos	vi
Índice de Figuras	x
Índice de Tablas.	xi
Resumen.....	1
Abstract.....	2
Introducción.....	3
1. Marco teórico.....	6
1.1 Clima social escolar como factor clave en el proceso de enseñanza – aprendizaje.	7
1.1.1 El clima escolar de aula: delimitación conceptual.....	7
1.1.2 Fundamentos psicológicos y pedagógicos del clima escolar.....	8
1.1.3 Importancia del clima social de aula en la enseñanza – aprendizaje.....	11
1.1.4 Características, dimensiones e instrumentos de evaluación de clima escolar en el proceso de enseñanza – aprendizaje.....	12
1.1.4.1 Características del clima social escolar.....	12
1.1.4.2 Dimensiones e instrumentos de evaluación del clima social escolar.....	13
1.1.5 Factores y procesos asociados al clima escolar de aula.....	22
1.2. El proceso de enseñanza – aprendizaje: delimitación conceptual, características como proceso interrelacionado.....	25
1.2.1 El proceso metodológico y didáctico en la enseñanza – aprendizaje.....	27
1.3. La propuesta metodológica como estrategia de intervención para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje.....	31
1.4. Comunicación pedagógica como estrategia de intervención para mejorar el clima de aula.....	34
1.4.1 Comunicación pedagógica: delimitación conceptual.....	34
1.4.2 Paradigmas, modelos, principios, elementos de la comunicación pedagógica.....	35
1.4.2.1 Paradigmas de la comunicación pedagógica.....	35
1.4.2.2 Modelos de la comunicación pedagógica.....	36

1.4.2.3 Principios de la comunicación pedagógica.....	40
1.4.2.4 Elementos de la comunicación pedagógica.....	40
1.4.3 Importancia, características y tipos de la comunicación pedagógica en relación al clima escolar de aula.....	42
1.4.3.1 Importancia de la comunicación pedagógica.....	42
1.4.3.2 Características de la comunicación pedagógica.....	44
1.4.3.3 Tipos de la comunicación pedagógica.....	46
1.5. Estrategias metodológicas para el desarrollo de la comunicación pedagógica en el proceso de enseñanza – aprendizaje.....	47
1.5.1 Características de la estrategia metodológica.....	47
2. Diseño metodológico.....	50
2.1 Diseño y tipo de investigación.....	51
2.2 Métodos.....	51
2.3 Población.....	52
2.3.1 Características de la institución educativa.....	52
2.3.2 Características de los profesores participantes.....	55
2.3.3 Características de los estudiantes participantes.....	59
2.4 Técnicas e instrumentos.....	66
3. Análisis y discusión de resultados.....	68
3.1 Clima de aula desde la percepción de los estudiantes.....	70
3.1.1 Dimensiones del clima percepción de estudiantes.....	70
3.1.2 Sub-escalas del clima percepción de estudiantes.....	72
3.2 Clima de aula desde la percepción de los profesores.....	74
3.2.1 Dimensiones del clima percepción de profesores.....	74
3.2.2 Sub-escalas del clima percepción de profesores.....	77
3.3 Clima de aula desde la percepción de estudiantes y profesores.....	80
3.3.1 Relación de las dimensiones del clima escolar percibido por los profesores y estudiantes.....	80
3.3.2 Relación de las sub-escalas del clima escolar percibido por los profesores y estudiantes.....	81
3.4 Relación del clima de aula CES de estudiantes con otras variables.....	83
3.4.1 Relación del clima de aula de estudiantes con la experiencia docente.....	83
3.4.2 Relación del clima de aula de estudiantes con el tipo de familia de los	

estudiantes.....	85
3.4.3 Relación del clima de aula de estudiantes con el rendimiento académico de los estudiantes.....	87
4. Propuesta de intervención.....	90
4.1 Título.....	91
4.2 Descripción del problema.....	91
4.3 Antecedentes del problema.....	91
4.4 Fundamentación teórica.....	92
4.4.1 Estrategias metodológicas para mejorar el control del aula.....	92
4.4.1.1 ¿Qué es una estrategia metodológica?.....	92
4.4.1.2 Características de la estrategia metodológica.....	92
4.4.1.3 Tipos de estrategias.....	93
4.4.1.3.1 Estrategias cooperativas.....	93
4.4.1.3.2 Estrategias individuales.....	93
4.4.1.3.3 Estrategias competitivas.....	93
4.4.2 Control del aula de clase.....	94
4.4.2.1 ¿Qué es el control del aula?.....	94
4.4.2.2 Factores que intervienen en el control del aula	95
4.4.2.2.1 El aula de clase. Espacio físico.....	95
4.4.2.2.2 La metodología.....	95
4.4.2.2.3 El alumnado.....	96
4.4.2.2.4 El respaldo familiar.....	96
4.4.2.2.5 El profesor.....	96
4.4.2.3 Tipos de control del aula de clase.....	97
4.5 Matriz para la intervención.....	98
4.6 Referencias bibliográficas.....	99
Conclusiones.....	100
Recomendaciones.....	103
Referencias Bibliográficas.....	105
Anexos.....	117
Anexo A: Cuestionario socio demográfico para docentes (ad-hoc).....	118
Anexo B: Cuestionario socio demográfico para estudiantes (ad-hoc).....	119
Anexo C: Escala de clima social escolar CES para estudiantes de Moos y Trickett	

(1974). Adaptación española (1989).....	120
Anexo D: Escala de clima social escolar CES para docentes de Moos y Trickett (1974). Adaptación española (1989).....	122
Anexo E: Solicitud dirigida al rector de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo.....	124
Anexo F: Solicitud de respuesta por parte del rector de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo.....	125
Anexo G: Estrategia metodológicas para mantener el control del aula.....	126

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Variables del clima de aula.....	14
Figura 2. Factores relacionados con el clima en la eficacia de la escuela.....	18
Figura 3. Elementos del proceso enseñanza – aprendizaje.....	26
Figura 4. Modelo centrado en los contenidos.....	37
Figura 5. Modelo centrado en los efectos.....	38
Figura 6. Modelo centrado en los procesos.....	39
Figura 7. Elementos de la comunicación.....	41
Figura 8. Tipo de centro educativo.....	53
Figura 9. Paralelos que tiene el séptimo grado de EGB.....	54
Figura 10. Sexo de los profesores de la UE Adolfo Valarezo.....	55
Figura 11. Edad de los profesores de la UE Adolfo Valarezo.....	56
Figura 12. Años de experiencia de los profesores de la UE Adolfo Valarezo.....	57
Figura 13. Nivel de estudios de los profesores de la UE Adolfo Valarezo.....	58
Figura 14. Sexo de los estudiantes del séptimo grado de EGB.....	59
Figura 15. Edad de los estudiantes del séptimo grado de EGB.....	61
Figura 16. Tipo de familia de los estudiantes del séptimo grado de EGB.....	62
Figura 17. Nivel de estudios de la madre de los estudiantes del séptimo grado de EGB.....	63
Figura 18. Nivel de estudios del padre de los estudiantes del séptimo grado de EGB.....	64
Figura 19. Trabaja la madre de los estudiantes del séptimo grado de EGB.....	65
Figura 20. Trabaja el padre de los estudiantes del séptimo grado de EGB.....	66
Figura 21. Dimensiones CES – Estudiantes.....	70
Figura 22. Sub-escalas CES – Estudiantes.....	72
Figura 23. Dimensiones CES – Profesores.....	75
Figura 24. Sub-escalas CES – Profesores.....	77

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Proceso de enseñanza por niveles.....	10
Tabla 2. Medidas directas del clima escolar	19
Tabla 3. Un ejemplo de medida indirecta del clima escolar.....	21
Tabla 4. Tipo de centro educativo.....	53
Tabla 5. Paralelos que tiene el séptimo grado de EGB.....	53
Tabla 6. Sexo de los profesores de la UE Adolfo Valarezo.....	55
Tabla 7. Edad de los profesores de la UE Adolfo Valarezo.....	56
Tabla 8. Años de experiencia de los profesores de la UE Adolfo Valarezo.....	57
Tabla 9. Nivel de estudios de los profesores de la UE Adolfo Valarezo.....	58
Tabla 10. Sexo de los estudiantes del séptimo grado de EGB.....	59
Tabla 11. Edad de los estudiantes del séptimo grado de EGB.....	60
Tabla 12. Tipo de familia de los estudiantes del séptimo grado de EGB.....	61
Tabla 13. Nivel de estudios de la madre de los estudiantes del séptimo grado de EGB.....	63
Tabla 14. Nivel de estudios del padre de los estudiantes del séptimo grado de EGB	64
Tabla 15. Trabaja la madre de los estudiantes del séptimo grado de EGB.....	65
Tabla 16. Trabaja el padre de los estudiantes del séptimo grado de EGB.....	66
Tabla 17. Dimensiones CES – Estudiantes.....	70
Tabla 18. Sub-escalas CES – Estudiantes.....	72
Tabla 19. Dimensiones CES – Profesores.....	74
Tabla 20. Sub-escalas CES – Profesores.....	77
Tabla 21. Correlaciones de las dimensiones CES percibido por docentes y estudiantes.....	80
Tabla 22. Correlaciones de las sub-escalas CES percibido por docentes y estudiantes.....	81
Tabla 23. Relación del CES percibido por estudiantes con la experiencia docente N1.....	83
Tabla 24. Relación del CES percibido por estudiantes con la experiencia docente N2.....	84
Tabla 25. Relación del CES percibido por estudiantes con el tipo de familia de los	

estudiantes N1.....	85
Tabla 26. Relación del CES percibido por estudiantes con el tipo de familia de los estudiantes N2.....	86
Tabla 27. Relación del CES percibido por estudiantes con el rendimiento de los estudiantes N1.....	87
Tabla 28. Relación del CES percibido por estudiantes con el rendimiento de los estudiantes N2.....	88

RESUMEN

El presente trabajo de titulación comprende la elaboración de una propuesta de intervención para mejorar el clima de aula en el séptimo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo, en la ciudad de Loja, en el año lectivo 2016-2017, el *objetivo general* permitió diseñar una propuesta de intervención para mejorar el clima social de aula basado en la comunicación pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Para la *recolección de la información* se usaron los cuestionarios socio-demográficos para profesores y estudiantes, el registro de notas de las asignaturas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y estudios sociales; y, la escala de clima social escolar CES (adaptación española) de R.H. Moos y E. J. Trickett. Se *concluye* que la autorrealización, cambio y control son las dimensiones y la sub-escala del clima de aula que requieren potenciarse, por consiguiente, se *recomienda* que se aplique estrategias y técnicas adecuadas por parte del profesor para mejorar el clima de aula y lograr que los estudiantes formen parte del contexto educativo.

PALABRAS CLAVES

Clima de aula, propuesta de intervención, estrategias metodológicas, control del aula.

ABSTRACT

This project has as final result the elaboration of an intervention proposal to improve the social climate school in the seventh grade's students of the Unidad Educativa Adolfo Valarezo, in the Loja city, school year 2016-2017. The *general objective* helped to design an intervention proposal to improve the social climate school based in the pedagogic communication of the teaching – learning process of students. For the data collection was necessary the use of socio-demographic questionnaires for teachers and students, the students grade book of mathematics, language, science and social studies; and, the social climate school scale CES (Spanish adaptation) belonged to R.H. Moos and E. J. Trickett. The results helped to conclude that self-realization, the change and the classroom management are the variables should be enhanced; for that reason, it's indispensable to recommend that teachers should use adequate strategies and techniques with the purpose to improve the climate school and to assure that students being part of the education process.

KEYWORDS

Climate school, intervention proposal, methodological strategies, classroom management

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo actual y la sociedad en general se enfrentan al enorme reto de mejorar el clima escolar en las aulas. Un adecuado clima escolar repercute muy positivamente en todos los aspectos relacionados con la escuela, el profesorado y el alumnado; inversamente, un clima escolar inadecuado contribuye a una disminución del rendimiento académico del alumno, influye negativamente en el desarrollo social del alumno, puede aumentar la desmotivación del profesorado (Núñez, 2009). Por tanto, el clima escolar es el resultado del proceso educativo, de las relaciones que existen en el aula, en los recreos, en los programas institucionales donde los docentes tienen una responsabilidad directa ya que se constituyen modelos para niños, niñas y jóvenes. Los estudiantes, al ser personas en proceso de formación, observan e imitan los comportamientos de sus profesores en la interrelación y convivencia diaria.

La Unidad Educativa Adolfo Valarezo comprometida con la educación y en pro de una formación integral se vio en la necesidad de dar apertura a esta investigación que tiene por objeto conocer y analizar las percepciones que tienen estudiantes y docentes del séptimo grado de Educación General Básica acerca del clima de aula y la comunicación pedagógica del proceso de enseñanza – aprendizaje; y generar propuestas de intervención con el objetivo de valorar las relaciones socio afectivas, la disciplina y la organización generando climas escolares adecuados, ya que en la institución no se registran documentos que permitan examinar cómo el clima escolar influye y se relaciona o no con la convivencia diaria, con el rendimiento académico, con el tipo de familia que poseen los estudiantes, con la experiencia de los docentes, documentos que contribuirán a que los docentes hagan un auto análisis de su quehacer pedagógico y apuesten por mejorar, innovar o cambiar las técnicas, estrategias y/o métodos para mantener un clima de aula positivo.

El presente trabajo de titulación 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 el séptimo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo de la ciudad de Loja; como objetivos específicos, (1) fundamentar los aspectos psicológicos y pedagógicos de la comunicación como base para mejorar el clima de aula en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes del séptimo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo de la ciudad de Loja, (2) diagnosticar las percepciones de estudiantes y profesores del séptimo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo de la ciudad de

Loja con respecto del clima de aula en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, (3) 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 del séptimo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo de la ciudad de Loja y (4) diseñar estrategias metodológicas de comunicación pedagógica que permitan la intervención y mejora del clima social de aula en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes del séptimo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo de la ciudad de Loja.

Para la recopilación de la información se utilizó como instrumentos los cuestionarios socio-demográficos para profesores y estudiantes *ad-hoc* (Andrade, 2016), el registro de notas de las cuatro materias básicas (matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y estudios sociales) y la escala de clima social escolar CES (adaptación española) de R.H. Moos y E. J. Trickett.

El primer capítulo trata sobre la fundamentación teórica, donde se contextualiza a las variables que son de estudio en el presente trabajo de titulación como son el clima social escolar, el proceso de enseñanza – aprendizaje, la propuesta metodológica como estrategia de intervención para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje, la comunicación pedagógica como estrategia de intervención para mejorar el clima de aula y estrategias metodológicas para el desarrollo de la comunicación pedagógica en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En el segundo capítulo se señala el diseño metodológico que ha guiado este estudio exponiendo los métodos, técnicas e instrumentos que han permitido analizar y caracterizar a la institución educativa, a los docentes y a los estudiantes del séptimo grado de EGB de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo.

En el tercer capítulo se exponen los resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes y docentes de séptimo grado de EGB con el respectivo análisis y discusión, donde se evidencia el clima de aula desde la percepción de estudiantes y docentes; y, la relación que existe con la experiencia docente, con el tipo de familia del estudiante y el rendimiento académico del estudiante aspectos determinantes para lograr un clima de aula favorable.

El cuarto capítulo aborda la propuesta de intervención, en donde se explica el problema de mayor relevancia que tiene la institución educativa con respecto al clima de aula, su fundamentación teórica, así como también las alternativas de solución y las acciones que se deben considerar para mejorar el problema priorizado.

Como conclusiones principales se determina que el clima social escolar percibido por los estudiantes incide en el rendimiento académico, los resultados así lo demuestran; por tanto, un clima de aula positivo se constituye en gran medida por las relaciones que el profesorado y el alumnado construyen en sus interacciones dentro del aula. Las buenas relaciones entre docentes y estudiantes, permiten generar buenas condiciones para construir conocimiento y para mantener un clima de aula que posibilite la convivencia. Esto a su vez, permitirá que los estudiantes tengan un buen rendimiento escolar, ya que *“el alumno para rendir debe interactuar con su profesor en una comunicación directa, que estimule un clima afectivo y motivador para el aprendizaje”* (Saffie, 2000, p. 23); profesores y estudiantes coinciden en que la *autorrealización, cambio y control* son las dimensiones y la sub-escala del clima social escolar que requieren potenciarse por consiguiente, la conducta del profesor tiene un papel fundamental; la personalidad del docente, la disciplina y la instrucción se revelan como los principales elementos que influyen en la generación de una imagen positiva de la institución educativa; es decir, para crear un clima cordial, amigable y relajado es necesario que el docente demuestre su jovialidad, comprensividad, paciencia, sentido del humor e interés por sus estudiantes; debe existir una disciplina adecuada dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje como medio para mantener el control de la clase fomentando la equidad con los estudiantes; y, la instrucción debe desarrollarse en un ambiente de apoyo, cordialidad, apertura y motivación con el objetivo de que todos los estudiantes formen parte del contexto educativo.

Como recomendaciones se plantea que los docentes deben generar buenas condiciones de trabajo, para que la construcción de los aprendizajes sea significativa y/o los docentes deben generar espacios en que se potencie el aprender a ser de los estudiantes haciéndolos partícipes y protagonistas de su experiencia educativa, estimulando su creatividad, habilidades y estrategias para aprender a aprender con la finalidad de que se den cuenta de sus propios errores y los corrijan; sólo así desarrollarán la capacidad de conocer, controlar y transformar creadoramente su propia persona y su medio; es fundamental que los docentes se capaciten en estrategias y técnicas para mejorar el clima de aula y lograr establecer un clima cordial, amigable y relajado demostrando su jovialidad, comprensividad, paciencia, sentido del humor e interés por el alumnado; con el fin de que exista una disciplina adecuada dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, de esa manera los docentes podrán mantener el control de la clase y lograr que los estudiantes mejoren su rendimiento escolar.

1. MARCO TEÓRICO

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

1.1.1 El clima escolar de aula: delimitación conceptual.

El término clima social escolar de aula tiene varias definiciones de acuerdo a las diferentes perspectivas con las que se observa, cada autor lo define de acuerdo a su conocimiento, experiencia e intereses; en tal sentido, Cere (1993) plantea un concepto integral sobre el clima en el aula y sus efectos en el entorno:

El conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos (p.30).

El clima social de aula se diferencia del clima de clase considerando las investigaciones de Malla Atariguana Ángel (2013) y nos dice que *“las características y conducta tanto de los profesores como de los estudiantes, la interacción de ambos y en consecuencia, la dinámica de la clase confiere un peculiar tono o clima de clase distinto del que pudiera derivarse variando alguno de estos elementos”* (p.115).

El concepto establecido por Malla Atariguana describe que todos los elementos del centro educativo con sus características individuales es lo que define al clima escolar, comparto este concepto porque cada uno de estos elementos son significativos para que se dé un clima social de aula cuya calidad depende de las características, de las relaciones entre los agentes educativos, las formas específicas de organización de la institución, las escalas axiológicas que circulan en los agentes educativos y el contexto socioeconómico y político que circunda en el centro educativo.

Moos (1974) definió el clima social como la personalidad del ambiente en base a las percepciones que los habitantes tienen de un determinado ambiente y entre las que figuran distintas dimensiones relacionales. Así una determinada clase de una institución educativa puede ser creativa, afectiva, orientada a las tareas, entre otras. El objetivo de Moos y sus colegas ha sido encontrar diferencias en los atributos a través de ambientes sociales diversos.

Por otro lado, Hernández y Sancho (2004) manifiestan que *“el clima se concibe de manera global, como un concepto que se refiere a las condiciones organizativas y culturales de un*

centro” (p.23). En este contexto Hoy, Tarter y Kottkamp (1991) caracterizan el clima escolar como “*el modo en que la escuela es vivida por la comunidad educativa*” (p. 23). Para estos autores el clima escolar se define como la característica fundamental que afecta las actitudes y el carácter de todos los involucrados y se basa en la apreciación colectiva del entorno de la institución educativa.

Por su parte, Parsons en Freiberg (1999), considera que el clima escolar se refiere a la “*coherencia entre la organización, los recursos y las metas*” (p. 24), en la medida que una institución educativa saludable es aquella en la que los aspectos pedagógicos, administrativos e institucionales están en armonía. De esta forma estaría en capacidad de responder de forma positiva a todos aquellos elementos de conflicto externos y dirigir sus energías hacia las expectativas educativas propuestas.

Algunos autores como Freiberg (1999), para referirse al clima escolar, acuden a la metáfora biológica de la institución educativa como organismo vivo: “*Una escuela no pertenece a lo orgánico en sentido biológico, pero si tiene las cualidades de un organismo vivo en el sentido cultural y organizativo*” (p. 11).

Para Freiberg (1999), además de la estructura física, que tiene influencia sobre la salud de los individuos, en una institución educativa hay otros elementos que manifiestan la forma en que los individuos interactúan, y esa interacción origina unas relaciones sociales que generan la creación de las condiciones de trabajo. El clima escolar, en ese sentido, haría referencia a la salud de este organismo. La utilización de esta metáfora organicista se le atribuye a Miles (1969), quien se refirió a una institución educativa saludable como aquella que no sólo subsiste en su ambiente, sino que se evoluciona a lo largo de toda su trayectoria para dar respuesta a nuevas situaciones, que desarrolla y expande sus capacidades de manera continuada (Hernández & Sancho, 2004).

1.1.2 Fundamentos psicológicos y pedagógicos del clima escolar.

El estudio del clima escolar procede de teorías psicosociales que asocian las necesidades y motivaciones de los individuos con variables estructurales de tipo social. En concreto, muchos estudios sobre clima se basan en el modelo interaccionista desarrollado por Lewin y posteriormente por Murray (1930) en Estados Unidos. Este modelo examina las asociaciones entre personas, entornos y resultados individuales. Magnusson y Endler (1977) detallan brevemente los elementos básicos del modelo interaccionista:

1. La conducta es un proceso continuo de interacción multidireccional o de *feedback* entre el individuo y las situaciones en que se encuentra.
2. El individuo es un agente activo e intencional en este proceso interactivo.
3. Las personas, los factores cognitivos y motivacionales son determinantes en el desarrollo de la conducta.
4. El significado psicológico de la percepción de las situaciones por parte del sujeto es un factor importante y determinante para el desarrollo de la conducta.

Lewin (1965) explica el concepto de atmósfera psicológica, definiéndola como “[...] *una propiedad de la situación como un todo*” (p. 71) que determinará la actitud y conducta de las personas. Es este mismo autor quien enfatiza la importancia de la subjetividad de una persona en la comprensión de su espacio vital. Desde esta perspectiva, la particularidad de los interaccionistas es la relación persona – situación, entendida como un proceso dinámico de interacción.

Así mismo, Mischel (1968), sostiene que cada persona debe ser estudiada de forma individual, analizando qué variables son más importantes, las personales o las situacionales. Además plantea las siguientes **variables relacionadas con la persona**:

- ✓ Competencias: destrezas para transformar y utilizar la información de forma activa, creando pensamientos y acciones.
- ✓ Estrategias de codificación y constructos personales: es la forma de organizar la información que se recibe.
- ✓ Expectativas: los resultados de la conducta que espera el individuo.
- ✓ Valores subjetivos: valor personal que un individuo da a los resultados de la conducta.
- ✓ Sistemas autorreguladores y planes: objetivos que el individuo se proyecta.

Por otra parte sabemos que, el aprendizaje se construye principalmente en los espacios intersubjetivos, es decir, en las relaciones interpersonales que se generan en el contexto de aprendizaje. Por lo tanto, no depende solo de las características intrapersonales del alumno o del profesor, sino que está determinado por factores como el tipo de comunicación que mantienen los agentes educativos; por el modo en que se moviliza la información; cómo se

relacionan los contenidos con referencia a la realidad de la clase; cómo se tratan (lógica o psicológicamente) los métodos y técnicas de enseñanza, etcétera (Villa & Villar, 1992).

Por lo expuesto se puede manifestar que, el clima de aula es definido para la presente investigación como el ambiente social que se vive en una atmósfera educativa, cuya calidad depende de las relaciones entre los agentes educativos, el tipo de organización de la institución, las escalas axiológicas que se evidencia en los agentes educativos y el contexto socioeconómico y político en donde se instaura (Prado & Ramírez, 2009); este criterio de clima escolar procede, en sus orígenes, de las teorías psicosociales, que circunscriben elementos de orden intrínseco como las necesidades, los intereses y las expectativas de cada uno de los individuos en asociación con aquellos medios extrínsecos referidos a aspectos formales de las organizaciones comunitarias a las que pertenecen.

Tabla 1. Proceso de enseñanza por niveles.

NIVEL ORGANIZATIVO O INSTITUCIONAL	NIVEL DE AULA	NIVEL INTRAPERSONAL
Tiene que ver con el clima institucional y se relaciona con elementos como: ✓ Los estilos de gestión. ✓ Las normas de convivencia. ✓ La participación de la comunidad educativa.	Tiene que ver con el clima de aula o ambiente de aprendizaje y se relaciona con elementos como: ✓ Relaciones profesor - alumno. ✓ Metodologías de enseñanza. ✓ Relaciones entre pares.	Tiene que ver con las creencias y atribuciones personales y se relaciona con elementos como: ✓ Autoconcepto de alumnos y profesores. ✓ Creencias y motivaciones personales. ✓ Expectativas sobre los otros.

Fuente: El clima escolar percibido por los estudiantes de enseñanza media.
 Elaborado por: (Cormejo & Redondo, 2001, 14).

Por su parte, Moos y Trickett (1974) para delimitar el clima escolar se sirvieron de dos variables: a) los acuerdos entre los individuos y b) las características del ambiente en donde se dan los compromisos entre los sujetos; a partir de esta ecuación el clima surgido influye sobre el comportamiento de cada uno de los agentes educativos.

Posteriormente Murray y Greenberg (2001) se centran en la revisión de características puntuales, entre ellos: la personalidad como componente explicativo de la conducta de los sujetos aproximándose a la comprensión del comportamiento de los grupos en contextos socializantes, tal y como lo es la escuela.

Más adelante, Klem, Levin, Bloom y Connell (2004) incluyen en su estudio sobre clima escolar, el rol del docente como facilitador de procesos comunicacionales y de aprendizaje; por lo tanto, el clima escolar resulta directamente proporcional al nivel en el que los estudiantes perciben que sus docentes les apoyan, con expectativas justas, claras y concisas frente a sus individualidades.

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

La importancia del clima social radica en que permite un ambiente saludable entre todos los actores sociales y educativos lo que fortalece el aprendizaje colaborativo y en equipo. Un clima social positivo permite que los aprendizajes sean duraderos.

Andrade (2012) señala que según LLECE en el año 2002 muchos de los problemas educativos en nuestro país no se relacionan a las formas de instrucción y de escolaridad sino más bien a aspectos y elementos contextuales de interrelación y de estructura que se relacionan con el ambiente en el cual se desarrollan los procesos educativos y con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula.

Desde este punto de vista, la clave para promover aprendizajes significativos en los estudiantes es generar una convivencia basada en el respeto, siendo placentera y efectiva. Es así que, Noam y Fiore (2004) manifiestan cómo las relaciones interpersonales favorecen al crecimiento, aprendizaje y hasta el avance en el desarrollo de procesos terapéuticos; hablan de instituciones educativas exitosas y las definen como aquellas donde los estudiantes se sienten respetados por sus docentes, y cuyos niveles de identidad y pertenencia son altos; los docentes se constituyen en entes significativos o interlocutores válidos que ayudan a la formación del auto concepto de los estudiantes sobre su desempeño académico.

La UNESCO en estos últimos años ha resaltado la importancia del clima de aula, como un elemento determinante para mejorar la calidad educativa. En consecuencia, si en un centro educativo, no existe un clima escolar adecuado, el proceso de enseñanza – aprendizaje será lento, habrá desmotivación tanto de profesores como de estudiantes.

En ese mismo sentido, el clima escolar en la educación ha tomado importancia especialmente a nivel social, esto se debe a: la exigencia en el mejoramiento de los aprendizajes y el clima de

violencia que se percibe dentro del centro educativo. Hamre y Pianta (2002) señalan que muchos de los problemas de motivación, mal comportamiento y falta de compromiso son debido a la ausencia de políticas disciplinarias claras. Estos autores explican la importancia de construir buenas relaciones de soporte y de cuidado entre profesores y estudiantes; un buen marco relacional influye directamente en los niveles de autoconfianza y en la adquisición de habilidades para enfrentar los desafíos a los que están expuestos los estudiantes.

Por su parte, Hernández y Sancho (2014), manifiestan que:

El clima escolar no es una referencia abstracta, sino un campo de estudio que se vincula con procesos de innovación y de cambio escolar relacionados con la preocupación de los centros y de sus responsables, desde las diferentes administraciones públicas, de favorecer unas condiciones organizativas, de convivencia, de gestión, que hagan posible que todo el alumnado encuentre su lugar para aprender (p. 14).

Del análisis anterior proviene la importancia de realizar investigaciones que aporten con fundamentos empíricos y perspectivas contrastadas que permitan marcar la magnitud real de los problemas que existen en una institución educativa, con la finalidad de aportar a la creación de un clima escolar que colabore a la inclusión de todo tipo de estudiantes y a la diversidad de intereses y posiciones entre los docentes.

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

1.1.4.1 Características del clima social escolar.

Resulta pertinente resaltar las características del clima social escolar, porque con ello se puede identificar al clima y conocer cuáles son los elementos que se puede encontrar dentro de un aula de clase.

Arón y Milicic (1999) manifiestan que:

Los climas escolares positivos o favorecedores del desarrollo personal son aquellos en que el aprendizaje de todos quienes los integran se facilita, los miembros del centro

educativo tienen la posibilidad de desarrollarse como personas, de expresar sus opiniones, de fortalecer sus habilidades además, los aprendizajes se dan de una mejor forma por la interacción positiva entre pares y los estudiantes se sienten en este ambiente protegidos, acompañados, seguros y comprendidos (p. 4).

Por el contrario, los climas escolares negativos u obstaculizadores del desarrollo de los actores de la comunidad educativa, generan estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de agotamiento físico (Arón & Milicic, 2008). Desde la perspectiva de los profesores, un clima negativo desvía la atención de los docentes y directivos, es una fuente de desmotivación, disminuye el compromiso de éstos con el centro escolar y las ganas de trabajar, genera desesperanza en cuanto a lo que puede ser logrado e impide una visión de futuro de la comunidad educativa (Raczynski & Muñoz, 2005).

En los estudiantes un clima negativo puede generar apatía, temor al castigo y a la equivocación (Ascorra, Arias, & Graff, 2003). Además estos climas pueden volver invisible los aspectos positivos y provocan una percepción cada vez más estresante impidiendo que se dé una solución constructiva a los conflictos que se presentan (Arón & Milicic, 1999).

Dadas las condiciones que anteceden, la divergencia es incuestionable según los diversos autores porque en un clima positivo los estudiantes y profesores son creativos y desarrollan sus habilidades para construir el conocimiento, al contrario un clima negativo genera que los estudiantes y profesores no puedan desarrollar su creatividad porque se sienten desmotivados y sin ganas de contribuir en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

1.1.4.2 Dimensiones e instrumentos de evaluación del clima social escolar.

El clima en el contexto escolar, no sólo es generado por las apreciaciones de quienes trabajan en ella, sino que también por las actividades que se realizan con los estudiantes, su familia y entorno.

Moos y Trickett (1974), quienes estructuran el estudio del clima escolar a partir de la mirada del aula de clase, plantean cuatro grandes dimensiones, que gráficamente mide los siguientes aspectos:

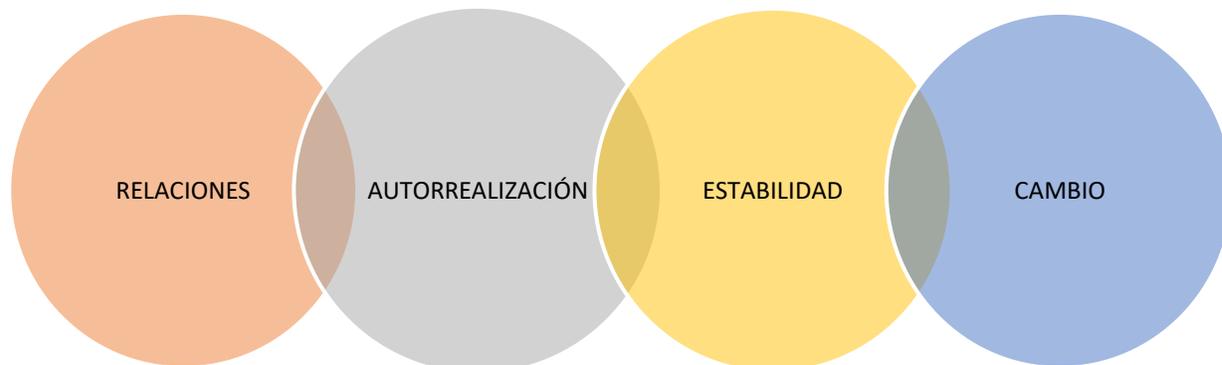


Figura 1. Variables del clima de aula.

Fuente: Classroom environment scale manual. (Moos & Trickett, 1974).

Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

1. Dimensión de relaciones. Evalúa 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. Consta de las sub-escalas:

- ✓ **Implicación (IM):** Mide el grado en que los estudiantes muestran interés por las actividades y cómo disfrutan de la convivencia diaria incorporando tareas complementarias.
- ✓ **Afiliación (AF):** Nivel de amistad entre los estudiantes, cómo se ayudan en sus tareas y disfrutan trabajando juntos.
- ✓ **Ayuda (AY):** Grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los estudiantes (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas).

2. Dimensión Autorrealización. Valora la importancia a la realización de tareas y el grado en que se valora el esfuerzo y los logros personales de los estudiantes; comprende las sub-escalas:

- ✓ **Tareas (TA):** Importancia que se da a la culminación de las tareas programadas.
- ✓ **Competitividad (CO):** Grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación.

3. Dimensión Estabilidad. Grado de importancia que se asigna al comportamiento en clase, conocimiento, cumplimiento y claridad de las normas y sus respectivas consecuencias, seriedad en el cumplimiento de normas. Integran la dimensión, las sub-escalas:

- ✓ **Organización (OR):** Importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de los trabajos escolares.
- ✓ **Claridad (CL):** Importancia que se da al seguimiento de normas y al conocimiento por parte de los estudiantes de las consecuencias de su incumplimiento.
- ✓ **Control (CN):** Grado en que el profesor es consecuente con la penalización por incumplimiento de normas.

4. Dimensión de Cambio. Grado en que los estudiantes colaboran en las actividades de clase y en el que el docente utiliza nuevas metodologías en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

- ✓ **Innovación:** Evalúa la variedad y cambios que introduce el docente en el aula para mejorar el desenvolvimiento de los estudiantes.

Cabe mencionar que gracias a la teoría de Moos y Trickett (1974) y la adaptación e implementación de la encuesta dirigida tanto a estudiantes como a docentes ha permitido evaluar del clima social en diversos sectores de la educación. En esta escala de Clima Social Escolar (CES) los ítems están distribuidos en grupos de 10 preguntas, con alternativas de respuesta formuladas en verdadero o falso y organizadas de manera tal que indagan sobre: Implicación, afiliación, ayuda, tareas, competitividad, organización, claridad, control e innovación.

Por otro lado, el clima escolar, tal como lo conciben Walberg y colegas en Stockard y Mayberry (1992), incluye tanto la **dimensión estructural** –que hace referencia a la organización y las expectativas de los estudiantes en la clase y al hecho de compartir como grupo de normas de conducta–, como la **dimensión afectiva** –que se relaciona con las formas específicas mediante las que cada personalidad individual cubre sus necesidades–.

Reynolds (2000) identifica nueve dimensiones del clima en el aula que pueden influir en la motivación y el rendimiento de los estudiantes:

1. Claridad.
2. Orden.
3. Niveles de logro.
4. Imparcialidad.
5. Participación.
6. Apoyo.
7. Seguridad.
8. Interés.
9. Ambiente.

Hoy y Feldman (1999) han definido e identificado ocho dimensiones como pauta para examinar el clima de una escuela. Estos aspectos constituyen los tres niveles parsonianos de organización y, a su vez, los imperativos funcionales de todo sistema social, cada dimensión se define bajo su nivel asociado.

1. Nivel institucional: Conecta la institución educativa con su ambiente y tiene en cuenta que necesita legalización y apoyo de la comunidad.

- ✓ ***Integridad institucional.*** Se refiere a la capacidad de la institución educativa para dar cuenta de su entorno de tal manera que pueda mantener la integridad educativa. Además, se protege al profesorado de las demandas poco razonables de la comunidad y las familias.

2. Nivel de gestión: Controla la administración interna de la institución educativa.

- ✓ ***Influencia del director.*** Se trata de la habilidad del director(a)/rector(a) para influir en las actuaciones de sus superiores. Saber argumentar ante los superiores las propias acciones para ganar su consideración y evitar malos entendidos es un aspecto fundamental de la gestión escolar.
- ✓ ***Consideración.*** Está en relación con el comportamiento cordial, abierto y de apoyo del director(a)/rector(a). Se vincula a su preocupación por el bienestar del profesorado.

- ✓ **Creación de estructuras.** Hace referencia a la acción del director(a)/rector(a) dirigida a la realización de tareas, la consecución de logros, las expectativas con relación al trabajo, los niveles de rendimiento y los procedimientos de actuación.
- ✓ **Asignación de recursos:** (necesidad instrumental). Tiene relación con la disponibilidad de los recursos materiales y humanos necesarios para el desarrollo de la enseñanza.

3. Nivel técnico: Está en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- ✓ **Moral.** Tiene que ver con un sentido colectivo de amistad, apertura, entusiasmo y confianza entre los miembros de la institución educativa. El profesorado se aprecia y respeta, le gusta su trabajo y se ayuda. Se sienten orgullosos de su institución y realizados en su trabajo.
- ✓ **Cohesión.** Tiene que ver con hasta qué punto el profesorado y el personal administrativo forman un grupo coherente e integrado, se identifican entre sí y con la institución educativa.
- ✓ **Énfasis académico:** Está en relación con la atención que le presta la institución educativa al tema de la excelencia académica. Se plantea al alumnado metas elevadas pero alcanzables. El entorno de aprendizaje es ordenado y serio. El profesorado cree en la capacidad de sus estudiantes para aprender. Los estudiantes se concentran en el trabajo y respetan a quienes progresan académicamente.

Lo que estas dimensiones nos señalan es que conseguir un buen clima escolar que posibilite el aprendizaje de todo el alumnado, el logro de las metas que la institución educativa se plantea, el bienestar profesional del profesorado y la colaboración de las familias, exige considerar a la institución educativa como un sistema en conjunto. El clima escolar favorable hace que los estudiantes se sientan motivados para aprender, y ese clima tiene que ver con más componentes que la disciplina, la autoridad y el esfuerzo. Como muestran Creemers y Gerry (1999), la relación entre el clima escolar, la eficacia organizativa y la enseñanza se puede representar tal y como se explica en la siguiente figura.

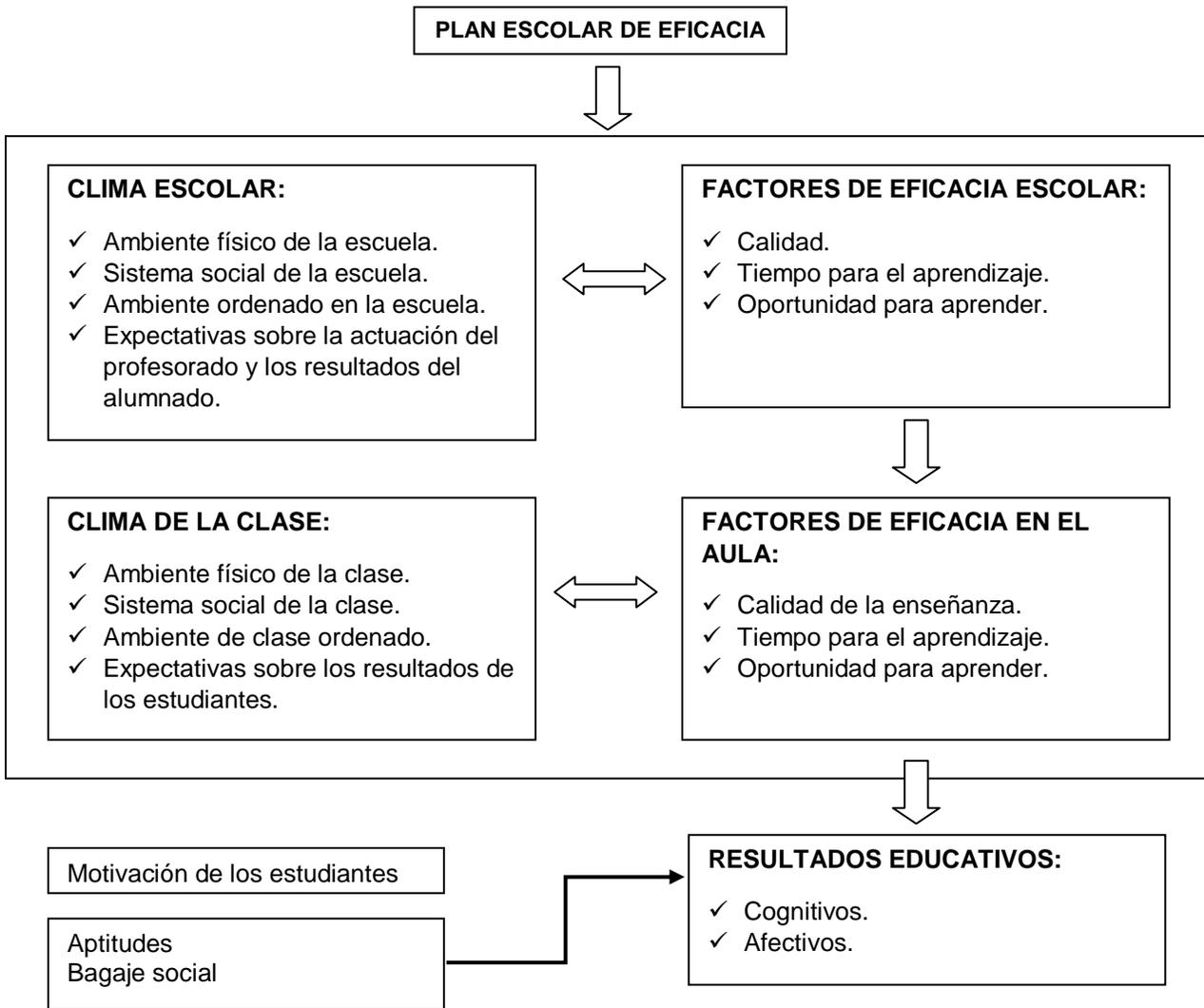


Figura 2. Factores relacionados con el clima en la eficacia de la escuela.
Fuente: The Role of School and Classroom Climate in Elementary School Learning Environments.
Elaborado por: (Creemers & Gerry, 1999).

Según esta representación del clima y de su relación con la eficacia, las instituciones educativas deberían tener en cuenta tanto los factores que propician un clima positivo como los que aportan elementos de eficacia para ayudar a los centros educativos a conseguir mejores resultados. Esta relación se construye a partir de una planificación que posibilite reconocer los avances, fijar metas y evaluar el recorrido. Lo que lleva a su vez a planificar nuevas metas (Creemers & Gerry, 1999).

En relación a los instrumentos, autores como Freiberg y Stein (1999) distinguen dos categorías, directas e indirectas, en los instrumentos para medir el clima, en función de la interacción que se mantenga con los miembros de la comunidad escolar en la recogida de datos.

1. **Medidas directas:** Dos ejemplos de medidas directas serían los dibujos de los estudiantes y las narraciones diarias del profesorado y el alumnado. Los dibujos permiten a niños muy pequeños y con niveles de comprensión y expresión escrita todavía poco desarrollados expresar cómo se sienten en el ambiente de la escuela.
2. **Medidas indirectas:** No requieren interacciones directas con los individuos y minimizan o eliminan la necesidad de que el investigador se inserte en las vidas diarias de docentes y estudiantes. Fuentes indirectas pueden considerarse los informes realizados por los docentes, la institución educativa; los partes de indisciplina, las expulsiones; el análisis de la presentación física del edificio, pasillos y clases, etcétera.

La mayoría de los autores considera que el clima escolar debe ser medido desde diversas perspectivas y a lo largo del año académico, de forma que cada miembro de la comunidad educativa pueda ver si el ambiente de aprendizaje es positivo y si necesita ser cambiado o mantenido, ya que una mejora continuada de la institución educativa requiere de información constante sobre los que aprenden y el ambiente de aprendizaje.

En esta misma dirección, Gonder (1994) incluye bajo el paraguas de instrumentos de medición directa e indirecta algunos cuestionamientos como lo ilustran las tablas que a continuación se detallan.

Tabla 2. Medidas directas del clima escolar.

INDICADORES DE EFICACIA	
a) Cuestionarios	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiente ordenado y seguro. - Clima escolar positivo. - Expectativas altas. - Tutoría y asesoramiento frecuente. - Énfasis en las habilidades básicas. - Máximas posibilidades de aprender. - Implicación de las familias y la comunidad. <p>Muestra de preguntas: frases declarativas a las que hay que responder si se está de acuerdo o en desacuerdo en una escala del 1 al 5. Ejemplos de frases del cuestionario:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario para estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> - Las reglas de conducta de la escuela son justas. - Mis padres conocen las reglas de disciplina de la escuela. - El profesorado respeta a todos los estudiantes, no importa quiénes sean. - Estoy orgulloso de mi apariencia escolar. - Mis profesores esperan lo mejor de mí. - Mis libros de texto y/o libros de trabajo son interesantes. - Mis padres participan en los actos escolares. • Cuestionario para padres: <ul style="list-style-type: none"> - El director tiene un papel relevante en la institución. - Las decisiones sobre enseñanza están basadas en información de padres, comunidad y profesores. - El director y el profesorado hacen de la instrucción la prioridad de la escuela. - El profesorado dice a los estudiantes lo que espera que aprendan. - Los estudiantes son disciplinados de manera justa y consciente. - Existe una atmósfera de respeto y confianza. - Se respeta la diferencia social y cultural. • Cuestionario para docentes: <ul style="list-style-type: none"> - Existe una buena comunicación entre el claustro y la dirección del centro. - El director está implicado en el proceso educativo. - El director anima al profesorado a participar en las funciones de la dirección. - Estudiantes y profesores tienen una actitud positiva hacia la escuela. - La escuela contribuye a que se forme un buen clima. - Las expectativas son altas, apropiadas y abarcables. - Los padres participan activamente en la gestión de la escuela. - El profesorado está involucrado en la planificación y elaboración del presupuesto escolar. - El profesorado percibe que puede influir en las decisiones escolares.
b) Aproximación multidimensional	Cuestionarios para padres y madres, alumnado y profesorado, para medir el clima en relación con las cuatro dimensiones (académica, social, física y afectiva). La dimensión afectiva en el formulario para los estudiantes resulta de las percepciones sobre las otras tres.
c) Apoyo a la dirección	En algunos distritos se usan diferentes cuestionarios escritos para ayudar a la dirección de los centros en la comprensión de sus dinámicas y la toma de decisiones para transformarlas.
d) Realimentación en la clase	Formulario que permite al profesor medir las percepciones del estudiante sobre el clima y el nivel cognitivo de aprendizaje requerido para él o ella en la clase.
e) Alcohol y drogas en el medio escolar	Detectar la influencia del uso del alcohol y las drogas en el ambiente del centro es un factor crítico en cualquier esfuerzo por mejorarlo.

Fuente: Improving school climate & culture.

Elaborado por: (Gonder, 1994, 38).

Tabla 3. Un ejemplo de medida indirecta del clima escolar.

<p>Inventario sobre la salud de la organización</p>	<p>Usando como foco la metáfora de la salud, Hoy y Feldman (1999) plantean el Inventario sobre la Salud de la Organización (Organizational Health Inventory, OHI):</p> <p>Desarrollo de los ítems:</p> <p>Todas las frases descriptivas se formularon usando los siguientes criterios: (a) cada ítem reflejará una propiedad de la escuela; (b) las frases han de ser claras y concisas; (c) han de tener validez de contenido; y (d) han de tener potencial discriminatorio.</p> <p>Las respuestas venían dadas en 4 puntos de la escala de Likert: raramente ocurre, a veces ocurre, ocurre a menudo, ocurre muy frecuentemente.</p> <p>Después del estudio piloto, la escala quedó configurada con 24 ítems con los cuales se definieron 7 dimensiones de la escuela.</p> <p>✓ Indicadores de una escuela saludable:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cohesión institucional: Una escuela saludable se protege de las sinrazones de la comunidad y de las presiones de los padres. - Consideración y estructura: El director es un líder dinámico, con carácter integrador de la orientación hacia el aprendizaje y la relación. Da apoyo al profesorado y tiene altas expectativas sobre sus funciones. - Influencia: El director tiene buena relación con sus superiores, que se demuestra en su habilidad para conseguir lo que es necesario para el funcionamiento efectivo de la escuela. - Implicación académica: El profesorado está comprometido en la enseñanza y el aprendizaje. Los estudiantes realizan con interés y dedicación su trabajo escolar. - Disponibilidad de recursos: cuenta con recursos materiales adecuados para llevar a cabo la tarea educativa. - Moral alta: la comunidad educativa está orgullosa de su escuela. <p>✓ Puntuaciones de la escala: Las puntuaciones en las 7 dimensiones representan el perfil de la escuela.</p>
---	---

Fuente: Organizational Health Profiles for Higher Schools.

Elaborado por: (Hoy & Feldman, 1999, 39).

En las medidas indirectas o no intrusivas del clima se pueden usar los mismos procedimientos que en las medidas directas, pero bajo dos condiciones: (1) el procedimiento no debe interferir con las características medidas, y (2) la información se debe obtener en el entorno natural (Hernández & Sancho, 2004).

1.1.5 Factores y procesos asociados al clima escolar de aula.

Es importante reconocer que un clima social escolar se encuentra expuesto a varios factores que influyen en él, haciendo de este agradable o detestable por quienes se encuentran inmersos en el proceso educativo. Entre ellos se puede mencionar:

Convivencia. Todas las relaciones humanas están basadas en una convivencia; para entender que es convivencia tomaremos la definiciones de Ortega y del Rey (2008) quienes nos dice que en la escuela *“la convivencia se entiende como el entramado de relaciones interpersonales que se dan entre todos los miembros de la comunidad educativa en el que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles, status y poder”* (p. 385).

Normas. Para convivir con otras personas y en todo lugar, se necesita tener normas establecidas. Céspedes (2009) nos dice que *“las normas son convenciones que se establecen sobre fundamentos sólidos de base empírica o científica”* (p. 130).

Por otro lado, Hevia (2006) nos dice que la escuela debe estar basada en la confianza entre docentes y estudiantes, por lo que es necesario tener normas de comportamiento y cooperación conocidas, claras, simples, legítimas y respetadas, las personas sabrán a qué atenerse, por lo que la incertidumbre se reducirá y la confianza aumentará. Pero *si las normas no son transparentes, son impugnadas, o existe arbitrariedad y autoritarismo, afectarán negativamente el nivel de confianza al interior de la escuela* (p. 75).

Lo importante de las normas es que sean cumplidas y que sirvan para mejorar la convivencia social y con ellos sean más satisfactorios los procesos de enseñanza – aprendizaje que se realiza en el aula de clase.

Confianza. La confianza es la base de las relaciones profesor-estudiante y estudiantes-pares. Estas relaciones permiten la creación de un aula de clase agradable para el aprendizaje. Cassasus (2006) nos dice que *“cuando los estudiantes están en confianza, se sienten en seguridad, y se reduce el miedo, lo que les permite ser más como ellos son en su originalidad y pueden abrirse a la participación en clase sin temor a cometer errores”* (p. 243).

De lo anterior expuesto, la confianza es un elemento muy importante porque con ella podemos llegar a tener un clima de aula positivo que motive a los estudiantes a trabajar de mejor manera, llegando a ser también una estrategia exitosa para la enseñanza, “*una buena motivación se basa al parecer en el establecimiento de un clima de confianza entre estudiantes y el profesor*”(LLECE/UNESCO, 2002).

Autoridad. Los profesores deben generar un tipo de autoridad que posibilite un clima de aula positivo. Céspedes (2009) nos dice que existen dos formas muy diferentes de ejercer la autoridad y estas son:

La primera sustentada en el dominio, la que a su vez se sostiene en la posesión de recursos de poder que dejan al adulto en una situación de fuerza y ubican al niño en una posición de subordinación y debilidad. La segunda es la autoridad que se sustenta en el respeto, la consistencia, la consecuencia, la justicia y la tolerancia. Esta es una autoridad válida y legitimada a diferencia de la primera que es una autoridad impuesta para que se cumpla (p. 124).

Por su parte, Stoll, Fink y Earl (2004) definen una serie de consideraciones que orientan un clima favorable para el aprendizaje en los estudiantes:

- ✓ Que la escuela sea un lugar seguro para aprender. Seguridad referida tanto a la integridad física como psicológica de los estudiantes y docentes. Sin esta seguridad, que la institución educativa debe garantizar, no es posible realizar aprendizajes de forma saludable y efectiva.
- ✓ Que en la institución educativa se construyan relaciones positivas. En este sentido, parece demostrado que el apoyo de los docentes al aprendizaje y a las relaciones con los estudiantes tiene como resultado una mayor implicación de los mismos con la institución (Thomas, 2000). Además, existe una relación entre el progreso académico de los estudiantes y el interés que los docentes manifiestan (Mortimore, 1988).
- ✓ Que en la institución educativa los docentes sean justos y respetuosos. Ésta es la primera de las consideraciones que los estudiantes reflejan en sus opiniones cuando se le pregunta sobre lo que considera un buen profesor.

- ✓ Que en la institución educativa los docentes mantengan altas expectativas. La efectividad de una institución consiste en combinar las altas expectativas con el progreso, el desarrollo y los resultados de los estudiantes.
- ✓ Que la institución educativa promueva una conducta social positiva. La efectividad de la resolución de problemas depende la capacidad para realizar un diagnóstico adecuado del problema.

El LLECE (2002) al igual que Céspedes (2009), estipulan que la vocación y el compromiso del docente con su labor y con el alumnado favorecen las relaciones entre el docente y sus estudiantes y originan un clima de aula positivo, *“el compromiso vocacional del docente le lleva a no solamente querer realizar una buena labor profesional, sino que se entrelaza con las expectativas que tiene de sus alumnos”* (p. 83).

A manera de conclusión, los efectos del clima escolar en el rendimiento de un centro educativo hacen que sea considerado un elemento fundamental del mismo. Lograr un clima propicio debe constituir una preocupación primordial para alcanzar los objetivos educativos.

En lo que respecta a los procesos, Thapa (2013) indica seis procesos esenciales para la investigación y mejora del clima escolar, desarrollados por el School Climate Improvement Project en EEUU:

1. Implicar a todos los miembros de la comunidad como participantes activos.
2. Centrarse en una programación a largo plazo de los impactos, la infraestructura y el apoyo necesario para garantizar la sostenibilidad de las reformas a efectuar.
3. Crear redes de escuelas que permitan el intercambio de aprendizajes y experiencias entre centros, de forma que todos se beneficien de las mejoras logradas en algunos de ellos.
4. Implicar a los estudiantes en todos los niveles del ciclo de mejoras como investigadores activos de las reformas efectuadas.
5. Crear y compartir herramientas e información útil para docentes, administradores y padres de familia de cara a la promoción de un clima escolar positivo.
6. Establecer una agenda de políticas a aplicar que apoyen la construcción de prácticas de calidad basadas en la investigación.

Por lo expuesto se puede concluir que, para tener un clima de aula adecuado donde los estudiantes logren aprendizajes significativos, el aprendizaje debe ser activo, deben participar en actividades en lugar de permanecer de manera pasiva observando lo que se les explica, se debe motivar a los estudiantes para que desarrollen investigaciones y/o construyan el conocimiento con el propósito de que sean entes partícipes dentro del aula de clase.

1.2 El proceso de enseñanza aprendizaje: delimitación conceptual, características como proceso interrelacionado

El proceso de enseñanza – aprendizaje se concibe como el espacio en el cual el principal protagonista es el alumno y el profesor cumple con una función de facilitador de los procesos de aprendizaje; son los alumnos quienes construyen el aprendizaje a partir su interacción en diferentes actividades ya sea sus compañeros o con sus profesores. El estudiante como ser constructor del conocimiento, produce una parte sustantiva del aprendizaje a través del hacer, del practicar, de aplicar en la vida real lo que aprende en el salón de clases, por lo que la experiencia que la institución educativa brinda al estudiante a través de diferentes actividades es fundamental.

Se concibe el aprendizaje no sólo como un fin en sí mismo, sino como una herramienta. El aprendizaje debe ser en la vida, de por vida y para la vida. En este sentido mucho del aprendizaje debe desarrollarse en escenarios reales, atendiendo situaciones reales.

Por otro lado, Hernández (1989) explica que:

Enseñanza y aprendizaje forman parte de un único proceso que tiene como fin la formación del estudiante. La referencia etimológica del término enseñar puede servir de apoyo inicial: enseñar es señalar algo a alguien. No es enseñar cualquier cosa; es mostrar lo que se desconoce. Esto implica que hay un sujeto que conoce (el que puede enseñar), y otro que desconoce (el que puede aprender). El que puede enseñar, quiere enseñar y sabe enseñar (**el profesor**); el que puede aprender quiere y sabe aprender (**el alumno**). Aparte de estos agentes, están los contenidos, esto es, lo que se quiere enseñar o aprender (**elementos curriculares**) y los procedimientos o instrumentos para enseñarlos o aprenderlos (**medios**). Cuando se enseña algo es para conseguir alguna

meta (**objetivos**). Por otro lado, el acto de enseñar y aprender acontece en un marco determinado por ciertas condiciones físicas, sociales y culturales (**contexto**) (p. 89).

La siguiente figura esquematiza el proceso de enseñanza – aprendizaje detallando el papel de los elementos básicos.

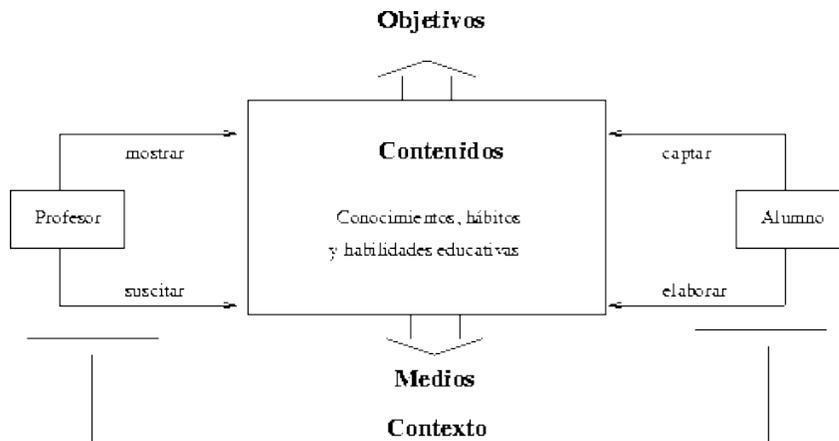


Figura 3. Elementos del proceso enseñanza – aprendizaje.
Fuente: Diseñar y enseñar: Teorías y técnicas de programación y proyecto docente.
Elaborado por: (Hernández, 1989).

A partir de un análisis lógico e histórico sobre las diversas concepciones metodológicas y teóricas existentes y sus aportes, Ortiz (1996), formula los siguientes elementos que permiten caracterizar al proceso de enseñanza aprendizaje como:

- ✓ Un proceso, porque atraviesa por diferentes fases en el decursar del tiempo. No ocurre rápidamente, sino mediante una serie o gradación secuencial de los contenidos de la enseñanza.
- ✓ Ocurre en el plano interno de la persona, de ahí su carácter subjetivo, pero con una exteriorización conductual sistemática y oportuna, acorde con el carácter intencional del sujeto.
- ✓ Posee carácter activo porque implica la participación voluntaria y consciente del estudiante, así como de su actividad individual.
- ✓ Implica a la personalidad en su integridad, en la unidad de lo afectivo, conductual y cognitivo.
- ✓ Se construye (estructura) dentro del sujeto cognoscente.

- ✓ Se produce en la comunicación del docente con el estudiante, del docente con el grupo y entre los estudiantes, así como del estudiante consigo mismo, por lo que es un proceso interactivo.
- ✓ No existen componentes universales ni óptimos de aprendizaje, pues están determinados por el contexto en que ocurre, por los estilos de aprendizaje de cada estudiante y por el contenido que se aprende; y, debido a ello el docente debe utilizar diferentes estilos o estrategias para enseñar.
- ✓ Exige de la metacognición, es decir, que el estudiante valore, conozca y reflexione su propio aprendizaje, así como sus peculiaridades.

Desde el punto de vista de la concepción constructivista el proceso de enseñanza – aprendizaje se caracteriza por:

- ✓ Una *visión constructivista* del funcionamiento psicológico.
- ✓ Una *orientación netamente educativa*, que se concreta en el hecho de tomar como punto de partida las preocupaciones y problemas educativos y de las prácticas educativas y en la voluntad de elaborar un marco global relevante para abordar estos temas.
- ✓ Una *visión horizontal* de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa, como propia de la psicología de la educación.
- ✓ Una *voluntad integral* de aportaciones que aparecen como complementarias al integrarse y reinterpretarse en un esquema global presidido por la toma en consideración de la naturaleza social y socializadora de la educación.

Como consecuencia de lo anterior, el papel del profesor es fundamental en el aprendizaje debido a que tiene la tarea y el compromiso de orientar y guiar a los estudiantes en la dirección que marcan los saberes.

1.2.1 El proceso metodológico y didáctico en la enseñanza-aprendizaje.

Los procesos metodológicos constituyen las prácticas educativas que generan los profesores para promover la participación activa de todos los estudiantes con el objetivo de generar la construcción de su propio aprendizaje.

Los procesos metodológicos son complemento de los métodos de enseñanza; constituyen herramientas que permiten al profesor establecer los indicadores de logro, mediante la creación de actividades académicas, que le permitan orientar la participación del estudiante para ello es necesario organizar las diferentes tareas, además de, relacionar los conocimientos previos con la nueva experiencia formativa, es necesario considerar que el aprendizaje debe ser significativo para lograr enriquecer los conocimientos previos y construir nuevos conocimientos.

En consecuencia de lo anterior descrito, Ausubel, Novak y Hanesian (1983) explican que:

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (p. 18).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje no puede producirse de manera aislada, es parte de todo un proceso: aprendizaje-enseñanza-evaluación. Por otro lado, Meneses (2007) indica que Torre en el año 2001 relaciona las diferentes concepciones didácticas con los procesos de enseñanza – aprendizaje que generan: la comunicación, la sistémica y el currículo. Se trata de tres maneras de entender las relaciones entre profesores, estudiantes y prácticas educativas:

- ✓ La comunicación como la primera vía de transferencia educativa.
- ✓ El enfoque de sistemas que presenta los requisitos necesarios como elementos de entrada, de proceso y de salida de un sistema abierto y dinámico.
- ✓ La perspectiva curricular que atiende a las metas u objetivos a alcanzar junto a los pasos o acciones para conseguirlos.

En concordancia con lo anterior descrito, dentro del proceso enseñanza – aprendizaje la consideración de aspectos como la comunicación entre profesores y estudiantes, la sistémica de los contenidos y el currículo, aportan significativamente para la construcción y asimilación del aprendizaje, a través, de la utilización de estrategias de aprendizaje.

Finalmente y tomando como referencia a Contreras (1990), entendemos los procesos enseñanza – aprendizaje como:

Simultáneamente un fenómeno que se vive y se crea desde dentro, esto es, procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones [...], en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje; y a la vez, es un proceso determinado desde fuera, en cuanto que forma parte de la estructura de instituciones sociales entre las cuales desempeña funciones que se explican no desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses. Quedando, así, planteado el proceso enseñanza-aprendizaje como un sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje (p. 23).

De esta manera, los aprendizajes requeridos para el proceso de enseñanza – aprendizaje y para el enfoque constructivista, deben ser aprendizajes útiles para la asimilación, interpretación y aplicación en diversos escenarios. Así, un aprendizaje será significativo cuando, además de involucrar mecanismos de memorización comprensiva, sea posible su aplicación en entornos diferentes y pueda ayudar a mejorar la interpretación o la intervención en todas aquellas situaciones que sea necesario.

Tomando como referencia el **proceso didáctico**, para autores como Bolívar (1995) señala que la enseñanza y el aprendizaje guardan una relación de causalidad, debido a que la enseñanza es una actividad intencional, diseñada para dar lugar al aprendizaje de los estudiantes. De esta forma el aprendizaje sería el fruto del proceso de enseñanza. Otros, como Contreras (1991) plantean que la relación no es causal, sino ontológica, pues la enseñanza es una acción generada con la intención de provocar un aprendizaje, convirtiéndose en un proceso interactivo en el que participan tres elementos básicos: profesor (el que enseña), estudiante (el que aprende) y contexto (donde se produce y condiciona todo el proceso).

Los nuevos planteamientos sobre la enseñanza y el aprendizaje han supuesto una reconceptualización del papel didáctico del profesor. Éste ya no es el que enseña, sino el que facilita, promueve y guía el aprendizaje del estudiante. La enseñanza no se entiende tanto como resultado o logro, sino más bien como el proceso de enseñar a aprender al estudiante.

Situar el aprendizaje en el marco del proceso educativo supone desarrollarse como persona y mejorar uno mismo (Coll, 1993; Coll, 1997; Zabalza, 2001). No se trata tan sólo de que el

estudiante adquiera competencias y conocimientos, sino desarrollar su capacidad para aprender a aprender.

Desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de esta perspectiva involucra una doble corresponsabilidad. En primer lugar, depende de que el docente sea un buen comunicador y sepa dar sus clases, elaborar material didáctico acorde con lo que intenta enseñar y vincular su acción con las actividades adecuadas. Pero para ello debe saber adecuarlo al proceso de aprendizaje de los estudiantes; debe conocer cómo aprenden y qué condiciones son las más apropiadas. En segundo lugar, dependerá que el estudiante esté en condiciones de utilizar una serie de factores a su formación: motivación, inteligencia, esfuerzo, dedicación, entre otros.

Zabalza (2001) afirma que para ello es necesario tomar en consideración tres tipos de factores que afectan al aprendizaje: cognitivo, social e institucional. La mejora de los resultados del aprendizaje involucra un esfuerzo considerable por parte de los docentes para adaptar la organización de los contenidos y de los métodos de enseñanza a las características y condiciones de aprendizaje del estudiante. Pero el concepto actual del aprendizaje defiende que éste se debe a una reestructuración de lo aprendido, de la información asimilada por diferentes mecanismos; al mismo tiempo que argumenta que el sujeto adquiere e intercambia información en el marco de las relaciones con los demás, favoreciendo las interacciones y los espacios de intercambio.

Lo anterior descrito nos lleva a considerar que, la Didáctica tiene un compromiso con la intervención educativa, desde el punto de vista crítico, que posibilita la comunicación interactiva para estimular el aprendizaje. Por lo tanto se entiende que el proceso de enseñanza y aprendizaje, es donde la didáctica se alimenta de algunos elementos innovadores significativos. Como nos indica Jiménez (1996):

- ✓ La consideración del estudiante como constructor de su aprendizaje.
- ✓ La aceptación de que los resultados del aprendizaje no son fruto exclusivo de la intervención del docente, sino también de las estrategias de procesamiento de la información que utiliza el estudiante.

- ✓ La gran importancia otorgada en el proceso de enseñanza – aprendizaje, tanto a las estrategias y estilo de enseñar del docente, como a las estrategias y estilos de aprender del estudiante (p. 31).

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

La elaboración de una propuesta metodológica de intervención para mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje desde un enfoque crítico progresista como lo explica Cárdenas (2016) aspira a integrar varias perspectivas o enfoques como sería el caso de:

- a. El movimiento teórico práctico de la mejora escolar (que impacta el ámbito organizacional).
- b. Enfoques teóricos surgidos de la práctica o que revitalizan la práctica como sería el caso del profesor investigador o del profesional reflexivo (que impacta directamente la práctica profesional de los agentes educativos).
- c. La investigación acción crítica (que impacta la generación del saber educativo).

Según el criterio de Barraza (2010), una propuesta metodológica como estrategia de intervención para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje es una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su desempeño profesional mediante un proceso de indagación – solución constituido por las siguientes fases y momentos:

- a. La fase de planeación.** Comprende los momentos de elección de la preocupación temática, la construcción del problema generador de la propuesta y el diseño de la solución. Esta fase tiene como producto el Proyecto de Intervención Educativa; en ese sentido, es necesario aclarar que si la elaboración de la solución no implica necesariamente su aplicación entonces debemos denominarla proyecto.
- b. La fase de implementación.** Comprende los momentos de aplicación de las diferentes actividades que constituyen la propuesta y su reformulación y/o adaptación, en caso de ser necesario.
- c. La fase de evaluación.** Comprende los momentos de seguimiento de la aplicación de las diferentes actividades que constituyen el proyecto y su evaluación general. Una vez cerrada

esta fase de trabajo es cuando, en términos estrictos, se puede denominar propuesta metodológica de intervención.

d. La fase de socialización-difusión. Comprende los momentos de: socialización, adopción y recreación. Esta fase debe conducir al receptor a la toma de conciencia del problema origen de la propuesta, despertar su interés por la utilización de la propuesta, invitarlo a su ensayo y promover la adopción-recreación de la solución diseñada. (p. 24-25).

La elaboración de una propuesta metodológica como estrategia de intervención para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje tiene como requisito *sine qua non* la existencia de una verdadera comunicación. En la actualidad se desarrolla una colegialidad impuesta que se caracteriza por presentar un conjunto de procesos burocráticos, específicos y formales que tienen por objetivo aquellas instituciones educativas en creación (Sparkes & Boomer, 2001).

En ese punto se coincide plenamente con Elliott (2000) cuando, en su modelo de investigación acción, se aleja de una visión lineal de la implementación de actividades y, en contraparte, acepta la necesidad de reformulaciones posteriores de la idea general y del plan de acción como parte de un proceso en espiral.

Las propuestas de intervención para mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje pueden ser clasificadas en:

a. Según el actor y su ámbito de problematización como: propuesta de actuación docente y propuesta de apoyo a la docencia.

- ✓ *La propuesta de actuación docente* tiene al profesor como su principal actor, por lo que su ámbito de problematización es la docencia. El docente debe participar activamente en la elaboración de la Propuesta de Intervención, sea en calidad de usuario único o como miembro de un grupo docente. Por ejemplo, temas como la enseñanza de la historia, la promoción de la comprensión lectora, el uso de recursos didácticos, entre otros, son temas generadores de una Propuesta de Actuación Docente.
- ✓ *La propuesta de apoyo a la docencia* puede tener una variedad de actores: autoridades, orientadores, pedagogos, apoyos técnico pedagógicos, interventores educativos, entre otros. El actor de la propuesta de apoyo a la docencia asumirá en su práctica profesional específica su ámbito de problematización. Por ejemplo, un apoyo

técnico abordará temas relacionados con la asesoría o formación del profesorado (Elliott, 2000).

Desde esta perspectiva el objeto de estudio de este proyecto de investigación se basa en una propuesta de acción docente ya que en este tipo de propuestas abordan necesariamente temas didácticos relacionados de manera directa con la práctica profesional desarrollada en el aula por el docente en nuestro caso el clima social escolar.

b. Según la orientación contextual subyacente en su realización como: propuesta realizada bajo una orientación técnica y propuesta realizada bajo una orientación crítica progresista.

- ✓ *La propuesta realizada bajo una orientación técnica* es desarrollada por un especialista ajeno al ámbito de problematización, el cual toma al agente educativo y su práctica profesional como fuente de información.
- ✓ *La propuesta realizada bajo una orientación crítico progresista* es desarrollada por el usuario y potencial beneficiario de dicha propuesta por lo que su práctica profesional se constituye en su ámbito de problematización (Barraza, 2010).

En base a lo anterior descrito, se puede decir que este proyecto de investigación tiene características de una propuesta realizada bajo una orientación crítico progresista en vista de que como docentes estamos inmersos en la problematización de una institución educativa en este caso el clima de aula. En base en esa idea el docente puede constituirse a partir de tres modalidades, como explica Barraza (2010):

1. Como equipo elaborador constituido por un mínimo de tres personas o un máximo de nueve.
2. Como agente educativo individual, pero integrado a una red de agentes educativos orientados a la mejora.
3. Como agente educativo individual, pero con un amigo crítico que sirva de acompañante permanente durante todo el proceso (p. 28-29).

1.4 Comunicación pedagógica como estrategia de intervención para mejorar el clima de aula.

1.4.1 Comunicación pedagógica: delimitación conceptual.

Uno de los objetivos de la educación es el de aprender a razonar, aprender a expresarse y aprender a interpretar; desde esta perspectiva, la comunicación humana es un proceso dinámico, es el resultado de la interrelación entre dos o más individuos. En este sentido, Maldonado (2001) define la comunicación como “[...] *el intercambio de ideas, necesidades, informaciones, deseos, entre dos o más personas*” (p.76).

De acuerdo con la cita anterior, el suceso comunicativo es un intercambio de mensajes entre sujetos, en el cual los interactuantes van entendiendo su realidad y adquieren las herramientas para transformarla. Por tanto, la comunicación es un acto de encuentro que lleva a sus participantes a la elaboración conjunta de significados, que se crean en la reflexión del contacto entre ellos, produciéndose así un sinnúmero de momentos generadores de emociones, interrogantes y reflexiones.

La comunicación pedagógica en la interacción docente – alumno desempeña un papel fundamental en el proceso de enseñanza – aprendizaje, donde el intercambio de información verbal como forma de comunicación aporta al traspaso, la transferencia y la construcción del conocimiento y a la formación de una persona autónoma e independiente.

Según Leontiev (1979), la comunicación pedagógica en el proceso de enseñanza permite la creación de un clima favorable, que beneficia al aprendizaje en sí, la optimización de la actividad de estudio y el desarrollo de la relación entre el docente y los estudiantes y entre el grupo de estudiantes. Kan Kalik (1987), recalca que para influir en la personalidad del estudiante es necesario organizar adecuadamente la comunicación con ellos, integrarse en el grupo de estudiantes, de modo que el regulador elemental de la conducta del alumnado sea el sentimiento que une a docente y estudiantes.

Así mismo Hurt, Scott y McCroskey (1978) explican que la comunicación pedagógica el proceso que se utiliza para estimular el intercambio de mensajes verbales y no verbales entre docentes y estudiantes. La amplitud de este planteamiento proporciona un marco inclusivo para analizar las relaciones y procesos que se establecen como resultado de esta comunicación permitiendo

identificar con precisión el problema del significado como componente crítico, así como al intercambio multicanal que define el proceso.

El modelo pedagógico planteado por Freire (2006) acerca de la comunicación pedagógica establece una relación entre comunicación, educación y entorno, la cual tiene una gran implicación en la interacción docente – estudiante, pues a partir del diálogo (comunicación) se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje, en el que se orienta al estudiante dentro de su cultura a vincularse en la sociedad, y ello lo hace un ser crítico y reflexivo.

Así mismo, Ortiz (1996), manifiesta que:

La comunicación pedagógica 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 (p. 316).

Desde esta perspectiva, la comunicación pedagógica es el intercambio de mensajes, ideas y conocimientos entre el estudiante y el docente, mediante el uso del lenguaje y de aquellos recursos personales, psicológicos y educativos, para expresar emociones y sentimientos, aprender a manejar el diálogo tenso y complejo, donde se tienen en cuenta los factores que intervienen en la relación dialógica, en la cual se promueve la socialización a través de una óptima interacción de los actores.

1.4.2 Paradigmas, modelos, principios, elementos de la comunicación pedagógica.

1.4.2.1 Paradigmas de la comunicación pedagógica.

En esta sociedad de constantes innovaciones, Schneider y Lyardet (2007) explican los cambios de la comunicación pedagógica en la institución educativa, como secuela de estas transformaciones en todos los ámbitos de la vida y evalúan los diferentes tipos de liderazgo ejercidos por los docentes. Proponiendo los siguientes paradigmas:

Desde el *paradigma pedagógico de la evolución*, enmarcado en la pedagogía del consenso, la comunicación es unidireccional; el docente dirige la clase a un estudiante receptor pasivo que sólo responde a su autoridad.

El *paradigma de la revolución social*, desde la pedagogía del conflicto, asume la comunicación como bidireccional; es decir, el docente transmite las ideas para que el estudiante construya sus conocimientos; la comunicación es cíclica.

A principios de este siglo, surge el *paradigma emergente* a partir de la perspectiva dialógica de la pedagogía del encuentro, concentrada en la interacción e interactividad humana. Como resultado de este diálogo argumentativo y constructivo se consigue transformar el contexto que condiciona; permitiendo una interacción en base al conocimiento, en la cual los roles van rotando. Se trata de la comunicación pedagógica desde una perspectiva multidireccional (p. 28).

1.4.2.2 Modelos de la comunicación pedagógica.

Tomando el criterio de Hernández (2007), la manera en que el profesor se comunica con los estudiantes, están relacionadas de alguna manera en el proceso de enseñanza. Esta relación, ha llevado al surgimiento de modelos de comunicación que permiten explicar el proceso educativo, reconociendo el tipo de intervención pedagógica y comunicacional que establece el docente y el tipo de participación que tienen los estudiantes.

Tres modelos educativos – comunicacionales se pueden considerar para analizar los diferentes sentidos y propósitos de la intervención docente:

1. Modelo centrado en los contenidos.
2. Modelo centrado en los efectos.
3. Modelo centrado en los procesos.

En el **modelo centrado en los contenidos**, la figura protagónica del proceso educativo es el profesor a quien se le concede la cualidad de poseer el conocimiento. Su función es transferir contenidos considerados como validos y valiosos para la formación de los estudiantes; el papel del alumno se restringe a memorizar, repetir y almacenar; acata, no cuestiona y obedece, es decir, se considera un sujeto pasivo (Hernández , 2007).

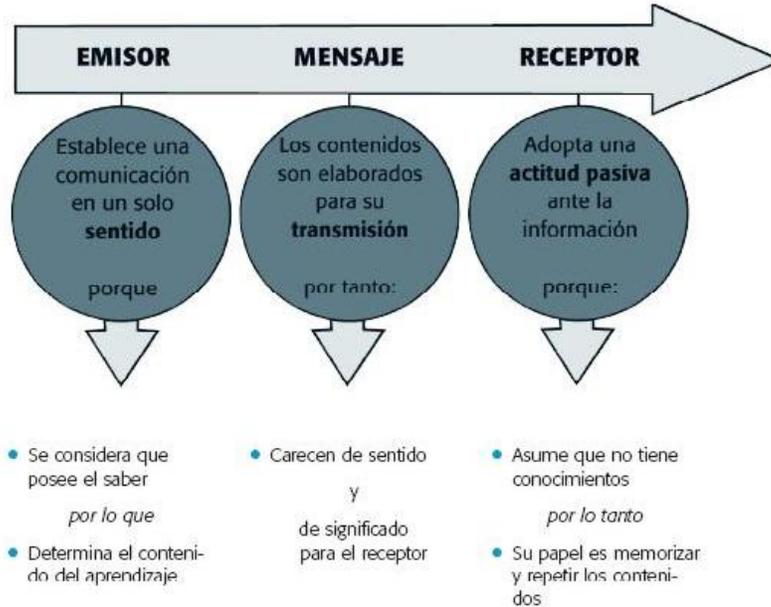


Figura 4. Modelo centrado en los contenidos.
 Fuente: Práctica docente y procesos comunicacionales.
 Elaborado por: (Hernández, 2007).

De esta manera, este es un modelo que sustenta prácticas pedagógicas – comunicacionales basadas en la transmisión y recepción vertical del conocimiento, debido a que el docente tiene un papel expositivo y el alumno se caracteriza por su pasividad como aprendiz, los aprendizajes se limitan solo a la acumulación de información y que no propician la formación.

En el **modelo centrado en los efectos**, la práctica de la enseñanza no tiene margen de error porque cuenta con un sistema que controla y vigila el proceso educativo. Algunas características de este modelo son: la motivación a través de recompensas, modelos de enseñanza – aprendizaje previamente diseñados y comprobados, la retroalimentación como un factor que otorga reversibilidad a los polos del proceso de comunicación, la aplicación de técnicas grupales para propiciar la participación de los educandos, el fomento de cambio de actitudes y un sistema de evaluación de resultados (Hernández, 2007).

De lo anterior expuesto se deduce que, en este modelo el profesor ya no tiene que seleccionar y organizar los contenidos, su papel es efectuar e implementar los pasos y procesos de la enseñanza que ya están programados por especialistas. Es así, como todo contenido y toda su labor docente se convierte en técnicas para la enseñanza y en técnicas para el aprendizaje; se cuenta con un sistema que evalúa los resultados obtenidos al final del proceso.

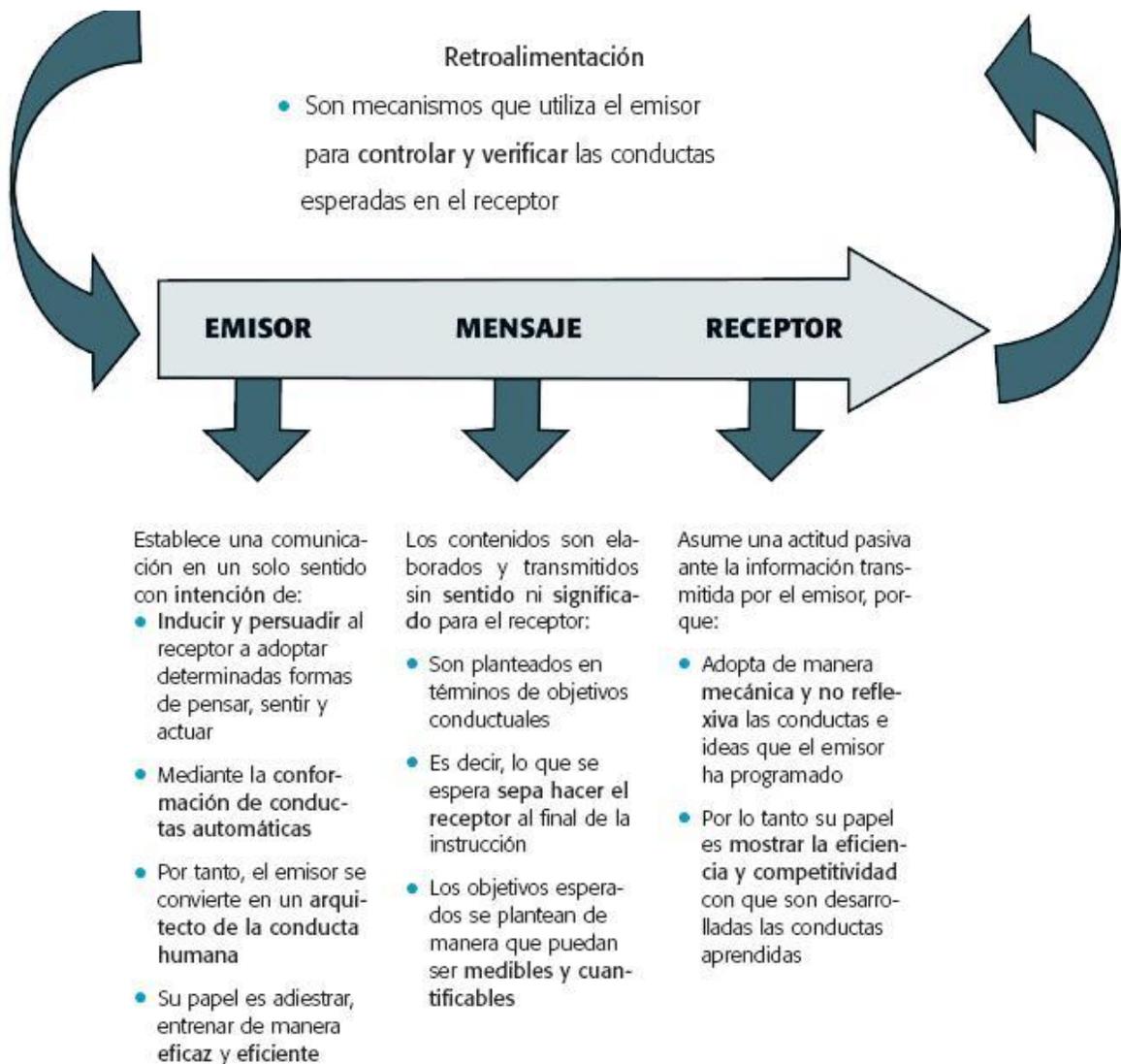


Figura 5. Modelo centrado en los efectos.
Fuente: Práctica docente y procesos comunicacionales.
Elaborado por: (Hernández, 2007).

El **modelo centrado en procesos** nace básicamente de los postulados de Paulo Freire, quien se preocupa por el desarrollo integral del individuo desde su contexto social y cultural de procedencia en donde acontece el acto educativo, propone que las prácticas educativas dejen de ser informativas para mostrarse formativas, redefine las relaciones entre el estudiante y el profesor; la acción educativa se revalora como un proceso permanente en donde el sujeto irá descubriendo, elaborando, recreando y apropiándose del conocimiento; entonces el profesor apoya, asesora, facilita y orienta este proceso (Hernández, 2007).



Figura 6. Modelo centrado en los procesos.
 Fuente: Práctica docente y procesos comunicacionales.
 Elaborado por: (Hernández, 2007).

Desde esta perspectiva, la labor educativa se fundamenta en una metodología activa, participativa y problematizadora que requiere de un proceso de comunicación en donde el profesor (emisor – receptor) y los estudiantes (receptores – emisores) sean los protagonistas de un diálogo que comprueba, contextualiza y relaciona los conocimientos y experiencias para buscar y examinar sobre los objetos de conocimiento y ligarlos con la vida diaria.

1.4.2.3 Principios de la comunicación pedagógica.

La educación y la comunicación deben estar vinculadas por medio del diálogo y la participación activa no requiere sólo de tecnologías, sino de un cambio de actitudes y de pensamientos. Muchos de sus principios tienen su origen en la comunicación dialógica que plantea Paulo Freire (1973), ser dialógico es no irrumpir, es no manipular, es no atribuir consignas. Ser dialógico es transformar la realidad constantemente. Ésta es la razón por la cual, siendo el diálogo la base de la propia existencia humana, no puede existir relaciones en las cuales algunos individuos sean transformados en sujetos manipulados para beneficio de otros.

Es importante destacar que este autor asociaba el diálogo como un elemento primordial para problematizar el conocimiento, no es una mera conversación, tampoco una charla insustancial, el diálogo engloba una metodología y una filosofía, y está ligado a la participación activa de la construcción colectiva del conocimiento, lo que se pretende, con el diálogo, en cualquier supuesto (sea en torno de un conocimiento científico, o de un conocimiento basado en la experiencia), es el análisis del conocimiento, en su incuestionable relación con la realidad, en la cual se produce y sobre la cual incide, para explicarla, comprenderla y transformarla (Freire, 1973).

Los principios de la comunicación pedagógica son elementos fundamentales para la transformación de la labor docente, la adquisición de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa. Estos principios son:

- ✓ Planificar para desarrollar el aprendizaje autónomo.
- ✓ Crear una construcción autodidáctica del estudiante.
- ✓ Generar la participación activa.
- ✓ Redireccionar el liderazgo y autogestión en la toma de decisiones.
- ✓ Aprendizaje relacionado con la cultura, con las costumbres, con la realidad.
- ✓ Educación transmitiva.

1.4.2.4 Elementos de la comunicación pedagógica.

Tomaremos como referencia el modelo comunicativo planteado por Berlo (1987) que establece como actores en el proceso de la comunicación educativa al profesor y a los estudiantes. Los *elementos* involucrados, según este modelo son los contenidos educativos, el soporte educativo, los medios didácticos, y los procesos (codificación, decodificación y realimentación).

Este modelo finaliza anexando el concepto de ruido, que comprende todas las barreras o perturbaciones que dificultan el proceso.

En este modelo, el profesor, como emisor inicial del mensaje, realiza el proceso mental de codificación del contenido educativo, creando un mensaje y transmitiéndolo a través de un canal hacia el estudiante, inicialmente receptor del mensaje.

El estudiante recibe el mensaje (afectado o no por ruido) y mediante un proceso mental decodifica e interpreta el mensaje recibido, el mismo que actúa como estímulo para la generación de un mensaje de respuesta (que puede ser de coincidencia o de discrepancia) e intercambiando los roles tanto del emisor como del receptor.

Es ahora el estudiante, el que realiza un proceso de codificación de la respuesta y, utilizando el canal, emite el mensaje respuesta que llegará (afectado o no por ruido) al receptor, que en esta etapa es el docente.

Este receptor realiza la decodificación e interpretación del mensaje respuesta del estudiante, estímulo que desata otro proceso de emisión. Es así como se cierra el círculo de la comunicación.

La comunicación educativa establecida por este medio, tiene como fin último el intercambio recíproco de conocimientos, pensamientos, ideas y actitudes que constituyen el objeto de la educación.

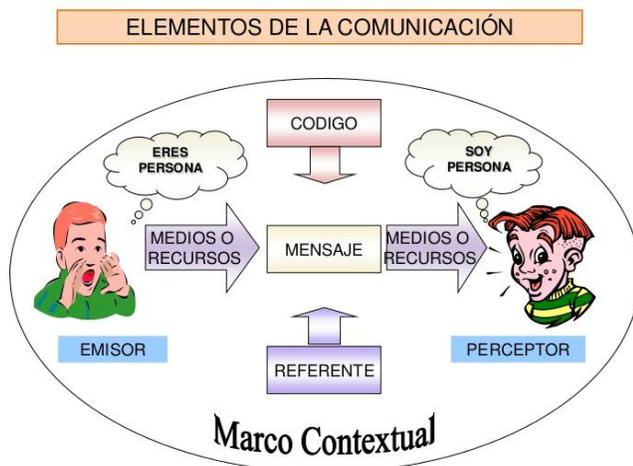


Figura 7. Elementos de la comunicación.

Fuente: El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y la práctica. Elaborado por: (Berlo, 1987).

Hay algunos autores que consideran como elementos básicos del proceso enfocado desde la comunicación pedagógica los siguientes:

- ✓ Presentación mutua.
- ✓ Compartir expectativas.
- ✓ Aprendizajes previos del participante. Control diagnóstico.
- ✓ Encuadre del proceso. Presentación de objetivos, habilidades que se persiguen y posibles tareas para su desarrollo.
- ✓ El contenido y actividades a desarrollar: qué aprender y cómo aprenderlo.
- ✓ Retroalimentación y reajuste del programa a lo largo del proceso. Adaptación a las necesidades.
- ✓ Evaluación procesal. Establecer frecuencia de intercambio directo. Control el proceso en correspondencia con el desarrollo de las habilidades y de las competencias.
- ✓ Autorregistro por parte del participante de sus experiencias, desempeño, competencias.
- ✓ Cierre. La experiencia global y valoración del proceso (Enciclopedia, 2013).

Por lo anterior descrito se puede concluir diciendo que, la comunicación tiene un lugar fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje debido a que se enfoca hacia el desarrollo integral de la persona, por lo que el participante cobra un significado especial en la producción y generación de información significativa.

1.4.3 Importancia, características y tipos de la comunicación pedagógica en relación al clima escolar de aula.

1.4.3.1 Importancia de la comunicación pedagógica.

En la actualidad la comunicación se ha convertido en unos de los aspectos sociológicos más debatidos por la importancia que tiene dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje; es el profesorado los que deben propiciar con su labor docente la interrelación con sus estudiantes y entre ellos; esto requiere de procesos fundamentados para poder lograr un tratamiento didáctico – metodológico donde se visualicen habilidades comunicacionales y de coordinación grupal. Ello implica nuevas exigencias para el profesor, como una mayor capacitación psicopedagógica.

Además, el docente a través de los tiempos posee un papel muy importante en la formación de sus estudiantes, siendo la comunicación la vía primordial con la que ha contado para poder

transmitir sus experiencias a las más jóvenes generaciones. Varela (1999), refiriéndose al papel del docente planteó: "[...] *un maestro debe hablar muy poco, pero muy bien, sin la vanidad de ostentar elocuencia y sin el descuido que sacrifica la precisión*" (p. 148).

Si la comunicación pedagógica cumple adecuadamente sus tres funciones: informativa, regulativa y afectiva, se convierte en uno de los principales medios de influencia educativa.

En este marco, se observa que el profesor se convierte en un mediador pedagógico ya que su labor no será mecánica, sino que demostrará interés en que sus estudiantes asimilen nuevos conocimientos y estará pendiente de sus debilidades, fortalezas y necesidades.

Además, la comunicación pedagógica es condición imprescindible para generar las relaciones docente - estudiante, estudiante - docente y estudiante – estudiante, necesarias para el desarrollo efectivo del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde la enseñanza se plantea construir significados participativos y el docente como actor del proceso produce estrategias que conllevan al incremento de la autonomía cognoscitiva y crítica, al diálogo y la reflexión, así como a la formación de emociones, sentimientos y valores no solo en el contexto de la institución educativa sino que como miembro de ella transmitirá con su ejemplo y acciones educativas a la comunidad (Roy, Rodríguez, & Soto, 2004).

Así mismo, en la actualidad se reconoce la extraordinaria importancia de la labor del docente como orientador, formador de valores y trabajador social en los estudiantes. Sin embargo, ninguno de estos indispensables roles se pueden ejecutar con efectividad si el docente no desarrolla y actualiza su habilidad comunicativa con la finalidad de persuadir a sus estudiantes para desarrollar sus potencialidades actitudinales, cognitivas, valorativas, sus emociones y sentimientos; el docente debe ser capaz de llegar con sus razonamientos y exposiciones a todos sin excepción, esclareciéndoles los aspectos fundamentales de las asignaturas que imparta.

Por otra parte, el docente deberá enseñar a sus estudiantes a comunicarse entre sí y con los demás, por ello la comunicación que desarrolle en las actividades, y en particular en la clase, debe ser un modelo para sus estudiantes. Deberá elegir actividades que favorezcan en alto grado a formar habilidades comunicativas en sus estudiantes, donde los mismos tengan que valorar, argumentar, criticar, explicar y asumir puntos de vista diferentes, y para ello se apropiará de la teoría de la comunicación para que su labor sea más productiva.

Para lograrlo el docente debe estar convencido que sobre él recae la responsabilidad de la formación de las generaciones que más tarde tendrán en sus manos la conducción de la sociedad y deberá estar preparado adecuadamente para que a través de la comunicación pedagógica ofrezca a sus estudiantes la información necesaria, que les permita incrementar su nivel cultural y conformar una personalidad con un carácter consciente y activo en el desarrollo de la sociedad.

1.4.3.2 Características de la comunicación pedagógica.

Haciendo énfasis en la íntima relación que existe entre educación y comunicación cuando se afirma que la educación es la comunicación que orienta la relación entre dos personalidades con la intención de lograr un mutuo perfeccionamiento (Fernández, Sarramona, & Tarin, 1977). Es conveniente analizar algunas características o aspectos clave que singularizan este tipo de comunicación.

- 1. Intencionalidad.** La comunicación pedagógica tiene el claro y explícito interés de producir aprendizaje; su objetivo y función es organizar los mensajes y los estímulos didácticos. Berlo (1987) afirma que la finalidad de cualquier proceso comunicativo es la de producir una respuesta en el receptor; de este modo, puede decirse que, si un profesor no logra producir aprendizaje en sus estudiantes, falla en su intento comunicativo.
- 2. Propósito.** Del mismo modo que existe una finalidad clara, hay también un propósito explícito en esta relación de comunicación que se inicia antes del acto mismo de comunicación. Por parte de los receptores existen expectativas y predisposiciones a la comunicación con el profesor, que son de gran importancia para otras interacciones.
- 3. Contexto.** La comunicación pedagógica se genera en un ambiente y en un contexto determinado. Habitualmente es un salón de clases en la que existe una clara definición de espacios y tiempos determinados. Además, hay roles específicos para cada individuo con sus respectivas expectativas de comportamientos comunicativos.
- 4. Proceso transaccional.** El intercambio de mensajes entre profesor y estudiante produce interacción, la misma que debe estar ligada con la retroalimentación que lleva a cada sujeto a ajustar su percepción de la realidad para continuar interactuando entre sí.

5. Proceso simbólico. En la comunicación pedagógica se produce intercambio de conocimientos, pensamientos que son generados mediante el uso de sistemas de símbolos. Así mismo, el campo de experiencia de uno se relaciona con el campo de experiencia de otro. Tal como manifiesta Schramm (1954), un individuo codifica su intención comunicativa considerando su propio y particular campo de experiencia, y el otro individuo decodifica también de acuerdo con su propio campo de experiencia. De donde se desprende la idea de compartir un mínimo campo de experiencia para que pueda haber comunicación.

6. Proceso multidimensional. La comunicación pedagógica, como todo proceso comunicativo, afecta al individuo como totalidad. Por consiguiente, afecta tanto el desarrollo cognoscitivo, afectivo y psicomotor, como también el nivel intrapersonal, nivel interpersonal, nivel de comunicación grupal y, finalmente, la forma de entender y relacionarse con la cultura.

Por otro lado, de acuerdo a la UNESCO (2000), se considera una comunicación óptima aquella que beneficia la distribución de información y la interacción entre docentes y estudiantes respecto a las cuales, debe contemplarse procesos en forma y tiempo (Nasta, s.f). Sin embargo en la comunicación entre estudiantes y docentes se involucran experiencias, sentimientos, ideas y emociones, estos aspectos son esenciales para que exista una comunicación real y para la toma de decisiones que puedan facilitar o complicar el cumplimiento de los objetivos académicos. Si un estudiante se siente agredido, angustiado o incómodo, su capacidad de aprender se reduce al sentirse desmotivado e incluso existen investigaciones que revelan que este tipo de situaciones puede llevarlos a la deserción o abandono escolar. Por consiguiente algunas características de una comunicación afectiva según Martínez, Ruíz y Galindo (2015) son:

- 1. Comunicación asertiva:** el docente debe lograr ser perceptivo frente a las expectativas y deseos, debilidades, fortalezas, potencialidades y carencias de los estudiantes.
- 2. Constante:** el docente debe dar el acompañamiento y la presencia oportuna para evitar sentimientos de intimidación o soledad y crear una correcta integración o cohesión con el grupo.
- 3. Ser empático:** el docente debe ponerse en el lugar del otro y ser capaz de identificar situaciones negativas, sentimientos, necesidades y emociones que pueden afectar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4. **Cordial y respetuoso:** el docente debe respetar y estimular la multiplicidad de formas de procesamiento y construcción del conocimiento, debe dirigirse a los estudiantes con respeto y amabilidad, utilizando frases que generen confianza y cordialidad en la relación.
5. **Constructiva:** al momento de retroalimentar, el docente debe ser flexible y tener la sensibilidad de hacerle notar al estudiante sus áreas de oportunidad de mejora (más que errores), reconocer sus logros y fortalezas; y, hacerle comprender de manera respetuosa sus debilidades en las cuales se oriente y den sugerencias para una mejora continua.

Por lo anterior expuesto se deduce que sin comunicación afectiva y efectiva que motive al estudiante, se corre el riesgo de la deserción escolar; por ello es recomendable que a través de los mensajes emitidos se inicie una comunicación empática, demostrándole que se está pendiente de sus inquietudes, sus necesidades, sus interrogantes y haciéndole notar la importancia de expresarse, para ofrecerle alternativas concretas durante su proceso de formativo.

1.4.3.3 Tipos de la comunicación pedagógica.

Analizando los planteamientos de Cabrera (2003) se puede visualizar cinco tipos de comunicación que el docente usa para fomentar un buen clima de aula. Éstos son:

1. **Comunicación afectiva**, se caracteriza por usar un lenguaje expresivo (sonrisas, miradas atentas a la participación de los estudiantes y posturas corporales de cercanía).
2. **Comunicación autoritaria**, se manifiesta cuando el docente mantiene una relación de imposición esperando pasividad y sumisión de los estudiantes.
3. **Comunicación conciliadora**, en este tipo de comunicación el docente establece una relación de mediación, entendimiento, compromiso y armonía con los estudiantes, donde se instauran acuerdos entre ambas partes.
4. **Comunicación flexible**, se caracteriza por la tolerancia que expresa el docente a las actitudes de los estudiantes y donde se evidencian límites en el rol de los involucrados.

5. Comunicación jerárquica, es aquel tipo de comunicación donde el docente mantiene un rol de guía el cual es reconocido en forma tácita.

Por medio de estos tipos de comunicación sostenidos por el docente, la autora plantea diferentes tipos de respuestas de parte de los estudiantes: expresión, participación o silencio.

Se considera *expresión* a la respuesta no verbal para los mensajes del docente como los gestos de sonrisas, susto, entre otros. En la *participación* el estudiante tiene un protagonismo en su proceso de construcción de conocimiento. El *silencio* se manifiesta cuando el estudiante se ve intimidado para expresarse verbalmente (Keil, 2011). Por lo tanto el tipo de comunicación que utilizará el docente dependerá en parte a la predisposición de los estudiantes ante las actividades generadas en el aula de clase.

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

El objetivo de la comunicación radica en una interacción y colaboración constantes entre los involucrados, con el propósito de lograr que los estudiantes puedan apropiarse de los contenidos y desarrollar aprendizajes significativos en su experiencia formativa.

Es por ello que, un mecanismo importante en la asunción de una postura crítica y reflexiva acerca del desempeño comunicativo lo constituye, a partir de los logros e insuficiencias en la comunicación, la elaboración y puesta en práctica de estrategias metodológicas para el desarrollo de comunicación pedagógica en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Tomando como referencia a Rodríguez y sus colegas (2001), una estrategia metodológica sintetiza los pasos que se deben seguir para perfeccionar la comunicación educativa; se torna además, en una herramienta pedagógica que proporcionará mayor dinamismo para la adquisición de habilidades profesionales.

1.5.1 Características de la estrategia metodológica.

Entre las características que debe tener una estrategia metodológica para el desarrollo de comunicación pedagógica en el proceso de enseñanza aprendizaje según el criterio de Rodríguez y colegas (2011) se pueden mencionar las siguientes:

- Debe constituirse como un sistema que conduzca al desarrollo de habilidades partiendo de la integración de los componentes investigativo, académico y laboral en pro de la formación integral del educando.
- Debe estar fundamentada en la interacción entre los profesores, autoridades y los profesionales que trabajan en el Departamento de Consejería Estudiantil con el objetivo de orientar la práctica en las diferentes áreas asistenciales.
- Debe propiciar el desarrollo de habilidades a través de los objetivos planteados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- La puesta en marcha de la propuesta facilita a los psicólogos externos a la institución educativa elaborar actividades para la resolución de conflictos y brindar una correcta orientación en las áreas asistenciales.
- Debe caracterizarse por un estilo participativo entre autoridades, profesores, estudiantes y padres de familia.
- Debe ser flexible.
- Promueve el mejoramiento humano y profesional de los agentes educativos.
- Demanda del empleo de una metodología activa y técnicas participativas.

Por otro lado, Nasta (s.f), considera que para que el docente desarrolle estrategias metodológicas para el desarrollo de comunicación pedagógica efectivas, es necesario integrar algunas condiciones que están orientadas directamente a la formación y al aprendizaje, que deben plantearse desde un enfoque didáctico, fundamentado en los momentos (planeación, realización y evaluación) y los procesos (enseñanza – aprendizaje).

1. Comunicación eficiente:

- a. *Condiciones pre-didácticas (planeación):* es una comunicación a través de los materiales, mismos que deber ser claros, explicativos, con contenidos relevantes y acordes a los objetivos del curso, debido a que la disposición de materiales en tiempo y forma orientan al aprendizaje autorregulado.
- b. *Condiciones didácticas (realización):* es decir una comunicación mediada donde el docente demuestre sus competencias para lograr una buena comunicación y a la vez

aprovechando al máximo los recursos que brindan información y comunicación disponibles.

- c. *Condiciones post didácticas (evaluación)*: por medio de reflexiones en y sobre los procesos de comunicación en otras palabras una evaluación constante de la comunicación por parte de los estudiantes y docentes (p. 14-15).

2. Interacción con alcance educativo:

- a. *Condiciones desde el enfoque de la enseñanza*: Pueden ser:

- ✓ Discursiva. Ambientes donde el estudiante y el docente puedan comunicar conceptos y objetivos aprobados entre sí generando y recibiendo retroalimentación.
- ✓ Adaptable. Se refiere a usar la información sobre la comprensión de conceptos por parte del estudiante para determinar las futuras actividades de estudio convenientes para el mismo.
- ✓ Dinámica. Interacción que se genera en diferentes sentidos y de manera constante.
- ✓ Reflexiva. Se refiere a la motivación de los estudiantes para que reflexionen sobre la retroalimentación en relación con los objetivos educativos.

- b. *Condiciones desde el enfoque del aprendizaje*:

- ✓ Significativa. Generación de aspectos de valor en el aprendizaje y formación del estudiante.
- ✓ Contextual. Atención a las necesidades del contexto educativo.
- ✓ Integral. Orientación no sólo a los conocimientos sino a la formación integral de la persona.
- ✓ Personalizada. Atención a las necesidades y características individuales de los estudiantes (p. 15-16).

Por lo anterior descrito se puede concluir que, es indispensable la elaboración de estrategias metodológicas para el desarrollo de comunicación pedagógica en el proceso de enseñanza – aprendizaje porque contribuyen al mejoramiento del desempeño comunicativo en el clima social escolar logrando el desarrollo de la competencia comunicativa.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Diseño y tipo de investigación.

Las características del diseño de investigación aplicado se justifican de acuerdo a los criterios de Hernández (2014) de la siguiente manera:

- *No experimental*: en la investigación no se manipularon variables y se observaron los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos, en este caso se lo realizó en el contexto propio de aula.
- *Transversal*: se consideró la información proporcionada por los estudiantes y los docentes, a través de la aplicación de los cuestionarios.
- *Descriptivo*: Se investigó la incidencia de las características de las variables considerando una población que fue obtenida del total de estudiantes y docentes del séptimo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo.
- *Correlacional*: midió el grado de relación que existe entre dos o más variables en un contexto en particular, en este caso se analizó la relación entre el clima de aula percibido por los estudiantes con experiencia docente, rendimiento académico y tipo de familia de los estudiantes.

Tomando como referencia lo anterior expuesto, la presente investigación fue de tipo exploratorio-descriptivo-correlacional, ya que permitió explicar las percepciones que tienen los docentes y estudiantes de séptimo grado de EGB con relación al clima social de aula, describir las características de los docentes (sexo, edad, años de experiencia, nivel de estudios) y de los estudiantes (tipo de familia, clase social y rendimiento académico) y relacionar la percepción que tienen los estudiantes con experiencia del docente, el tipo de familia de los estudiantes y su con experiencia docente, rendimiento académico.

2.2 Métodos.

Los métodos que se utilizaron son: *Analítico – Sintético*, que se basa en la descomposición del objeto de estudio en cada una de sus partes para estudiarlas en forma individual (análisis) y luego se integran dichas partes para estudiarlas de manera holística e integral (síntesis), este método se lo utilizó en la aplicación del cuestionario donde hubieron 90 preguntas que estudiantes y docentes debían responder para luego analizar, asignar valores y evaluar las dimensiones del CES; y, el *Inductivo – Deductivo*, este método logró inferir el conocimiento,

utiliza el razonamiento para obtener conclusiones que parten de hechos aceptados como validos, para llegar a conclusiones generales para explicaciones particulares. El método inicia con el análisis de los teoremas, leyes, postulados y principios de aplicación universal y de comprobada validez, para aplicarlos a soluciones o hechos particulares; este método fue utilizado en el apartado de análisis y discusión de resultados, en conclusiones y recomendaciones donde se debe sustentar los resultados obtenidos mediante una base teórica.

2.3 Población.

La población objeto de estudio equivale a los docentes y estudiantes de los séptimos grados de Educación General Básica de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo de la ciudad de Loja; además, 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). Desde esta perspectiva, la presente investigación tomó como muestra todas las aulas que correspondan al séptimo grado del centro educativo investigado.

2.3.1 Características de la institución educativa.

La institución analizada en la presente investigación fue la Unidad Educativa Adolfo Valarezo ubicada en el cantón Loja, provincia de Loja es una institución pública en zona urbana que el 28 de septiembre de 1970 mediante decreto N° 518, se nacionaliza como colegio Adolfo Valarezo.

El 4 de octubre de 2013, el Programa del Diploma del IB certifica que el Colegio Nacional Adolfo Valarezo está autorizado a ofrecer el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional. En el año lectivo 2014 – 2015, inicia la formación de estudiantes en el Programa de Bachillerato Internacional actualmente todas sus instalaciones se encuentran operativas y en funcionamiento; trabaja en dos jornadas, la jornada matutina, donde se realizó la investigación, consta de Educación Básica y Bachillerato.

Tabla 4. Tipo de centro educativo.

Tipo de centro educativo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Fiscal	84	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta dirigida a docentes.
Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

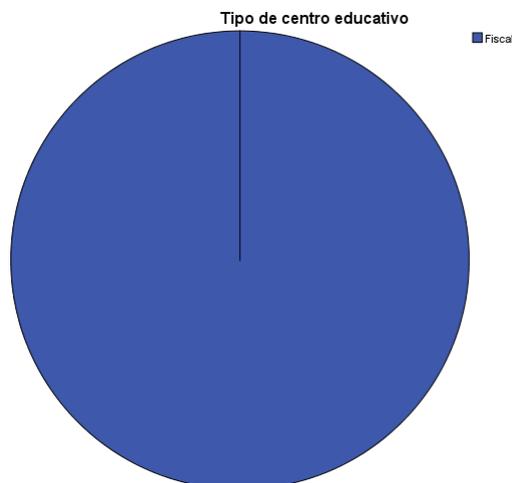


Figura 8. Tipo de centro educativo.
Fuente: Encuesta dirigida a docentes.
Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

Como se puede evidenciar, el 100% de los encuestados identifica a la Unidad Educativa Adolfo Valarezo como una institución fiscal, lo que se infiere que todos conocen qué tipo de institución es y que se rige bajo el Ministerio de Educación y que además está certificada para otorgar a los bachilleres que aprueban el diploma de Bachillerato Internacional desde el 2013.

Tabla 5. Paralelos que tiene séptimo de EGB del centro educativo.

ParaleloP					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A1	32	38,1	38,1	38,1
	B2	29	34,5	34,5	72,6
	C3	23	27,4	27,4	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta dirigida a docentes.
Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

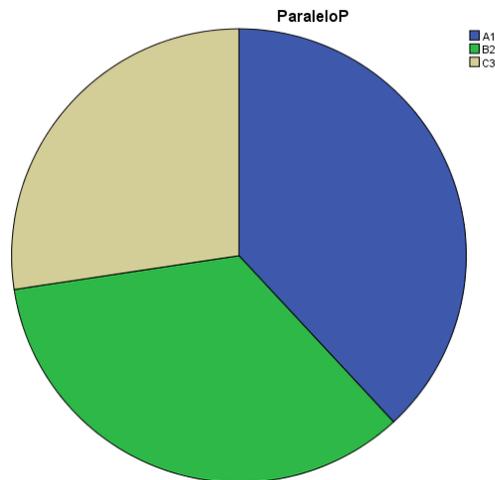


Figura 9. Paralelos de séptimo de EGB.
 Fuente: Encuesta dirigida a docentes.
 Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

Como se puede observar, la Unidad Educativa Adolfo Valarezo tiene 3 paralelos en séptimo grado de EGB, en el paralelo A existen 32 estudiantes, en el paralelo B hay 31 pero cabe indicar que en el día de la recolección de datos faltaron 2 estudiantes, es por ello que, en la tabla 5 se evidencia 29 estudiantes y en el paralelo C existen 23 estudiantes. Considero que la distribución de los estudiantes en la institución se lo realiza dependiendo de la infraestructura y tamaño que tienen cada una de las aulas, lo cual va a influir en un ambiente positivo y productivo de los estudiantes ya que como manifiesta Parsons en Freiberg (1999), el clima escolar se refiere a la *“coherencia entre la organización, los recursos y las metas”* (p. 24), donde explica que una institución educativa saludable es aquella en la que los aspectos pedagógicos, administrativos e institucionales están en armonía. De esta forma estaría en capacidad de responder de forma positiva a todos aquellos elementos de conflicto externos y dirigir sus energías hacia las expectativas educativas propuestas.

2.3.2 Características de los profesores participantes.

Se trabajó con los docentes y estudiantes de los séptimos grados de Educación General Básica, en esta institución educativa existen tres docentes, como lo explica la siguiente tabla:

Tabla 6. Sexo de los profesores de la UE Adolfo Valarezo

		Sexo		Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
		Frecuencia	Porcentaje		
Válido	Masculino	1	1,2	33,3	33,3
	Femenino	2	2,4	66,7	100,0
	Total	3	3,6	100,0	
Perdidos	Sistema	81	96,4		
Total		84	100,0		

Fuente: Encuesta dirigida a docentes.
Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

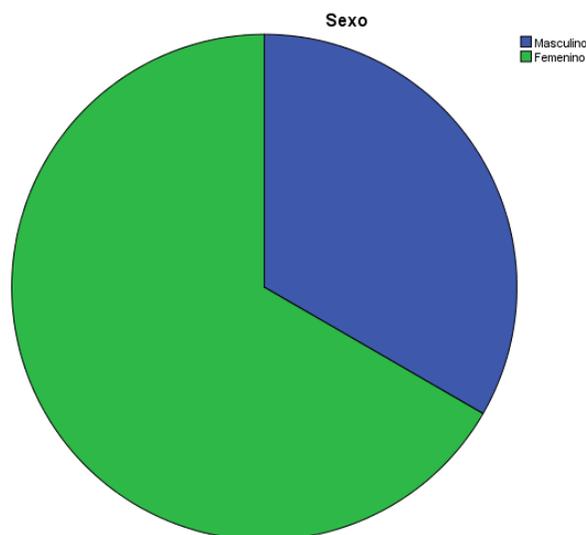


Figura 10. Sexo de los profesores de la UE Adolfo Valarezo.

Fuente: Encuesta dirigida a docentes.
Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

Como se puede observar, en la Unidad Educativa Adolfo Valarezo existen tres docentes que trabajan con los séptimos grados de Educación General Básica, dos de ellos son de sexo femenino que representan el 66,67% y existe un docente de sexo masculino que corresponde al 33,33%. El factor género del docente influye enormemente con las percepciones de algunas variables (implicación, ayuda, control) ya que hay una diferencia bien marcada ante la conducta de hombres y mujeres; es por ello que, considero que los estudiantes se sienten más

implicados y controlados cuando tienen en frente una docente mientras que la amistad se demuestra más si tienen a un profesor. En todo caso las relaciones interpersonales influyen en el éxito del clima social escolar, como lo explican Klem, Levin, Bloom y Connell (2004) en su investigación sobre el tema, el rol del docente es clave y permite la generación de procesos comunicacionales y de aprendizaje favorables; por lo tanto, el clima escolar resulta directamente proporcional al nivel en el que los estudiantes perciben que sus docentes les apoyan, con expectativas justas, claras y concisas frente a sus individualidades.

Tabla 7. Edad de los profesores de la UE Adolfo Valarezo

		Edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	43	1	1,2	33,3	33,3
	54	1	1,2	33,3	66,7
	55	1	1,2	33,3	100,0
	Total	3	3,6	100,0	
Perdidos	Sistema	81	96,4		
Total		84	100,0		

Fuente: Encuesta dirigida a docentes.
Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

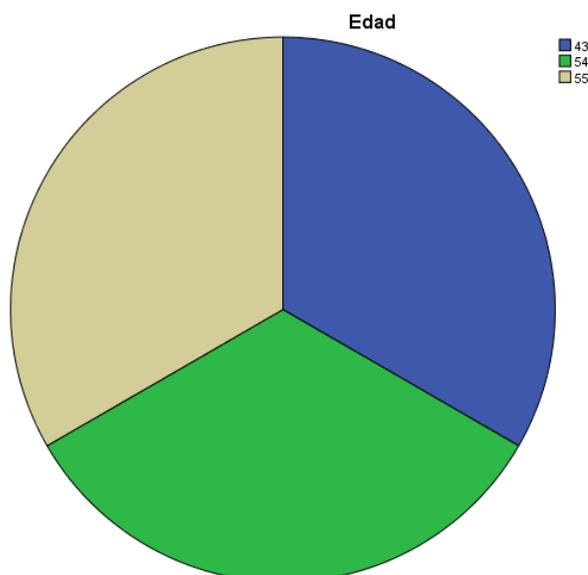


Figura 11. Edad de los profesores de la UE Adolfo Valarezo.

Fuente: Encuesta dirigida a docentes.
Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

Con relación a la edad de los docentes encuestados, la docente del paralelo A tiene 55 años de edad, la docente del paralelo B tiene 43 años de edad y el docente de sexo masculino tiene 54 años de edad. Lo que nos muestra que los docentes de séptimo grado de EGB tienen bien claro su rol de docente ya que su edad denota la vocación docente y interés por educar a los niños y niñas.

Tabla 8. Años de experiencia de los profesores de la UE Adolfo Valarezo

		Años de experiencia docente			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	11 a 25 años	1	1,2	33,3	33,3
	26 a 40 años	2	2,4	66,7	100,0
	Total	3	3,6	100,0	
Perdidos	Sistema	81	96,4		
Total		84	100,0		

Fuente: Encuesta dirigida a docentes.
Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

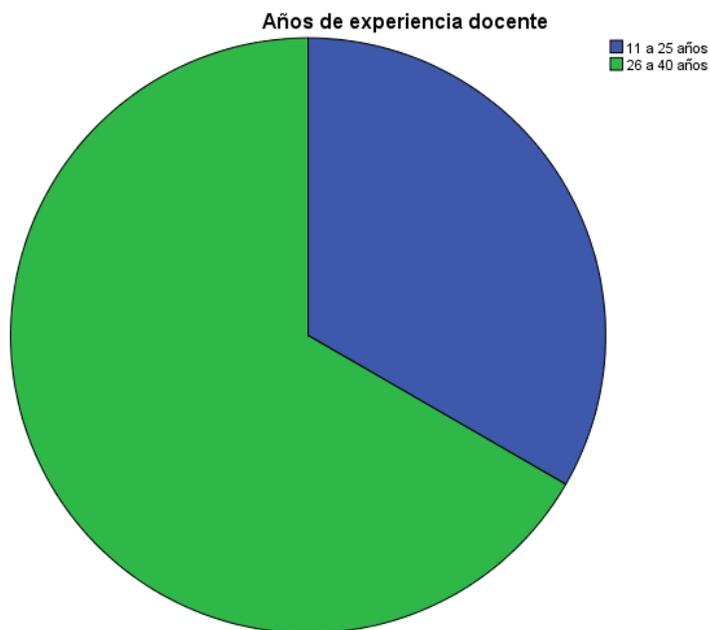


Figura 12. Años de experiencia de los docentes de la UE Adolfo Valarezo.
Fuente: Encuesta dirigida a docentes.
Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

En cuanto a la experiencia docente, se puede observar que 2 docentes que representan al 66, 7% tienen de 26 a 40 años trabajando en la docencia y 1 docente que equivale al 33, 3% está en el rango de 11 a 25 años de experiencia docente, con los resultados se puede inferir que los

docentes llevan muchos años educando a los niños y niñas ya que los años que llevan en el magisterio nacional lo evidencia, lo que ayuda de alguna manera a crear un ambiente positivo en el aula, en ese sentido, haría referencia a la salud de este organismo. La utilización de esta metáfora organicista se le atribuye a Miles (1969), quien se refirió a una institución educativa saludable como aquella que no sólo subsiste en su ambiente, sino que se evoluciona a lo largo de toda su trayectoria para dar respuesta a nuevas situaciones, que desarrolla y expande sus capacidades de manera continuada (Hernández & Sancho, 2004).

Tabla 9. Nivel de estudios de los profesores de la UE Adolfo Valarezo

		Nivel de estudios			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Licenciado	2	2,4	66,7	66,7
	Magister	1	1,2	33,3	100,0
	Total	3	3,6	100,0	
Perdidos	Sistema	81	96,4		
Total		84	100,0		

Fuente: Encuesta dirigida a docentes.
Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

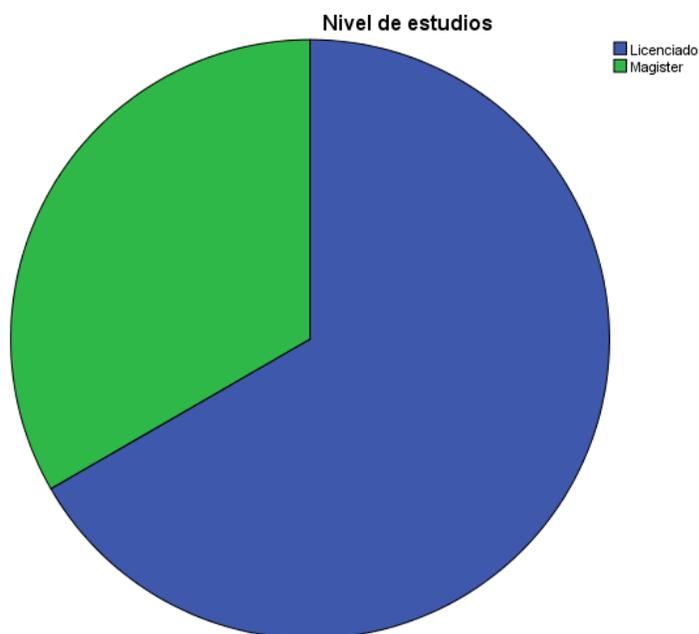


Figura 13. Nivel de estudios de los profesores de la UE Adolfo Valarezo.
Fuente: Encuesta dirigida a docentes.
Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

En cuanto al nivel de estudio de los docentes, se puede observar que dos de ellos poseen título de licenciatura en Ciencias de la Educación y una docente que representa al 33, 3% posee título de cuarto nivel (Maestría en Educación) por lo que se puede concluir que los docentes tienen un nivel de formación satisfactorio y que cada vez se encuentran interesados en mejorar, cambiar su práctica pedagógica y estimular el aprendizaje de los estudiantes. Por consiguiente, desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de esta perspectiva involucra una doble corresponsabilidad. En primer lugar, depende de que el docente sea un buen comunicador y sepa dar sus clases, elaborar material didáctico acorde con lo que intenta enseñar y vincular su acción con las actividades adecuadas. Pero para ello debe saber adecuarlo al proceso de aprendizaje de los estudiantes; debe conocer cómo aprenden y qué condiciones son las más apropiadas. En segundo lugar, dependerá que el estudiante esté en condiciones de utilizar una serie factores a su formación: motivación, inteligencia, esfuerzo, dedicación, entre otros.

2.3.3 Características de los estudiantes participantes.

A continuación se realiza el análisis y comparación de las características sociodemográficas de los estudiantes participantes.

Tabla 10. Sexo de los estudiantes del séptimo grado de EGB.

		Sexo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Masculino	45	53,6	53,6	53,6
	Femenino	39	46,4	46,4	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes.
Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

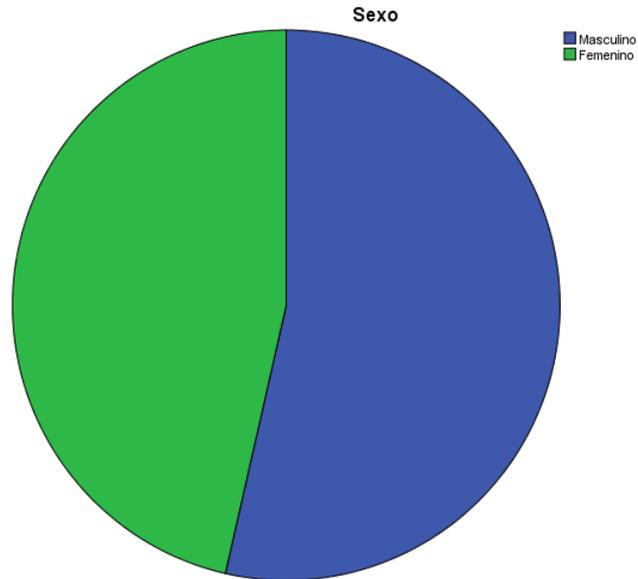


Figura 14. Sexo de los estudiantes del séptimo grado de EGB.
 Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes.
 Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

Como se puede visualizar en la tabla de los 84 estudiantes encuestados, 45 son de sexo masculino correspondiente al 53,6 % y 39 equivalente 46,4% son de sexo femenino, siendo mayor el número de varones sometidos a la encuesta del clima social escolar, lo que se interpreta que aún existe, aunque en menor medida, en el siglo XXI pocas mujeres que tienen el deseo por sobresalir en la sociedad y por cambiar su estilo de vida, esto se ve influenciado a los padres de familia o al medio en el que se desenvuelven ya que tienen que asumir roles que no les corresponden.

Tabla 11. Edad de los estudiantes del séptimo grado de EGB.

		Edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	10	18	21,4	21,4	21,4
	11	49	58,3	58,3	79,8
	12	15	17,9	17,9	97,6
	13	2	2,4	2,4	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes.
 Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

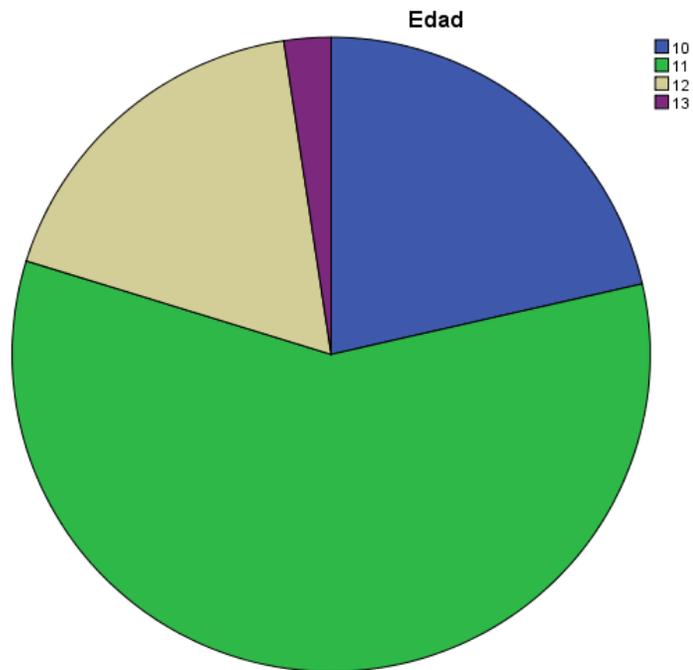


Figura 15. Edad de los estudiantes de séptimo grado de EGB.
 Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes.
 Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

Del 100% de los estudiantes encuestados, el 49 % tiene 11 años de edad, el 21, 4% tienen 10 años, el 17, 9% tienen 12 años y 2, 4% tienen 13 años, dichos valores demuestran que la mayoría de los individuos tienen 11 años de edad y son bien pocos los que son menores o mayores, lo que se interpreta que, la mayoría de los estudiantes participantes están en la media permitida para el séptimo grado de EGB tomando en consideración el Reglamento de la Ley Orgánica Intercultural Bilingüe.

Tabla 12. Tipo de familia de los estudiantes del séptimo grado de EGB.

		Tipo de familia			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nuclear	43	51,2	51,2	51,2
	Extensa	20	23,8	23,8	75,0
	Monoparental	21	25,0	25,0	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes.
 Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

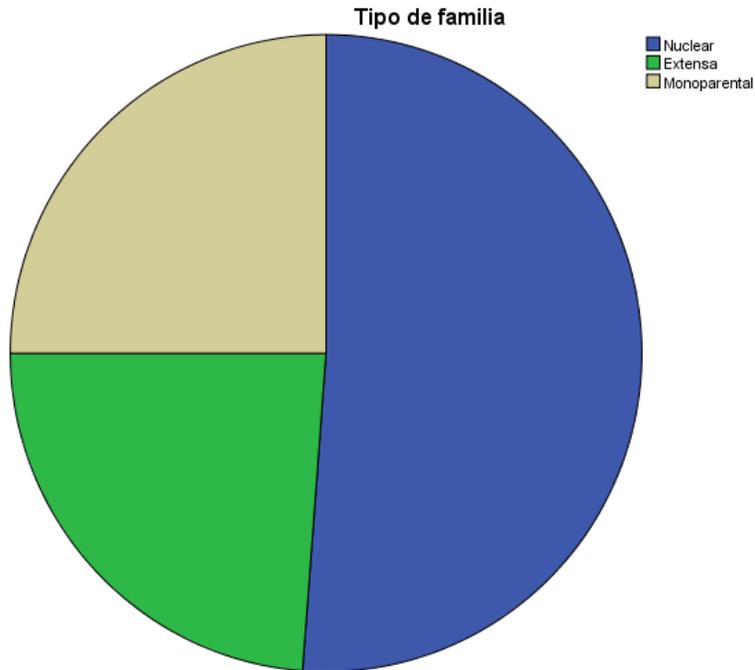


Figura 16. Tipo de familia de los estudiantes de séptimo grado de EGB.
 Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes.
 Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

Como se puede observar, la mayoría de estudiantes que representan el 51,2 % de los encuestados tiene una familia nuclear es decir viven bajo la protección de sus padres. El 25% de los estudiantes viven con uno de sus padres y hermanos y el 23,8% tiene una familia extensa es decir viven con sus padres, abuelos, hermanos, tíos y primos. Con los resultados expuestos se deduce que los estudiantes del séptimo grado de EGB cuentan con la presencia de sus padres y mantienen una buena comunicación entre ellos contribuyendo de manera positiva a su educación y formación. Por lo tanto, la comunicación pedagógica es una variante de la comunicación interpersonal que establece el docente con sus alumnos, padres y otras personas, la cual posee grandes potencialidades formativas y desarrolladoras en la personalidad de los individuos (Ortiz, 1996, p. 316).

Tabla 13. Nivel de estudios de la madre de los estudiantes del séptimo grado de EGB.

		Nivel estudio madre			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sin estudios	3	3,6	3,6	3,6
	Primaria	37	44,0	44,0	47,6
	Secundaria	28	33,3	33,3	81,0
	Superior	16	19,0	19,0	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes.

Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

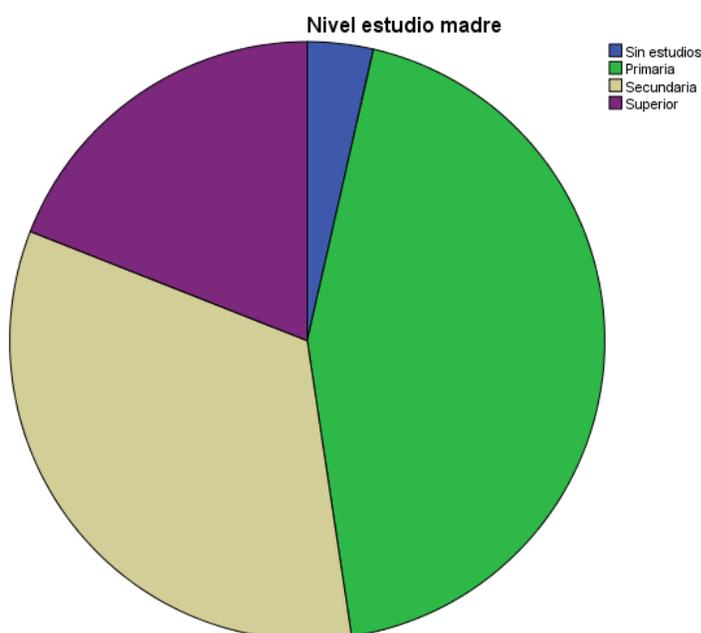


Figura 17. Nivel de estudios de la madre de los estudiantes de séptimo grado de EGB.

Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes.

Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

En cuanto al tema del nivel de educación de la madre, 37 estudiantes que representa el 44% de los encuestados indican que su madre terminó la primaria, 28 estudiantes equivalente al 33,3% señalan que terminaron el colegio, 16 estudiantes que representan el 19% indican que su mamá tiene un título universitario y 3 estudiantes indican que su madre no tiene estudios. Por medio de estos resultados se puede inferir que un gran porcentaje de madres de familia tienen conocimientos básicos para poder ayudar a sus hijos en su desempeño escolar ya que debido al medio en el que se desenvuelven se han visto en la necesidad de trabajar desde temprana edad para la manutención de su familia.

Tabla 14. Nivel de estudios del padre de los estudiantes del séptimo grado de EGB.

		Nivel estudio padre			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sin estudios	2	2,4	2,4	2,4
	Primaria	27	32,1	32,1	34,5
	Secundaria	35	41,7	41,7	76,2
	Superior	20	23,8	23,8	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes.

Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

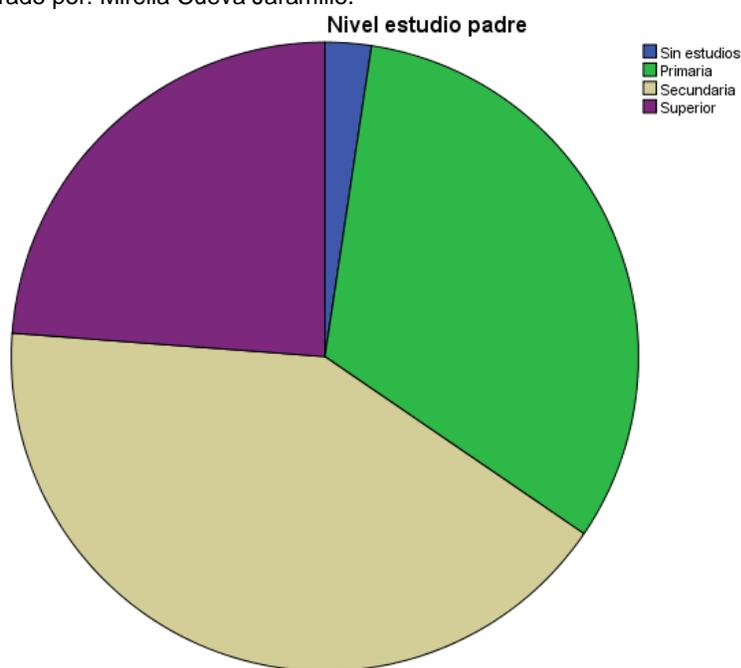


Figura 18. Nivel de estudios del padre de los estudiantes de séptimo grado de EGB.

Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes.

Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

El nivel de educación de los padres de familia también fue considerado en la recolección de datos, donde se pudo conocer que el 41,7% de ellos llegó hasta la etapa del colegio, el 32,1% solo terminó la escuela, el 23,8% tienen un título universitario y el 2,4% de los encuestados responde que sus padres no tiene nivel de estudios. Lo que nos permite concluir que los padres de familia en relación a las madres lograron avanzar un poco más en su vida académica pero aún así se evidencia que la educación es abandonada en alguna etapa de sus vidas para ser reemplazadas por actividades laborales.

Tabla 15. Trabaja la madre de los estudiantes del séptimo grado de EGB.

		Trabajo madre			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	66	78,6	78,6	78,6
	No	18	21,4	21,4	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes.
Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

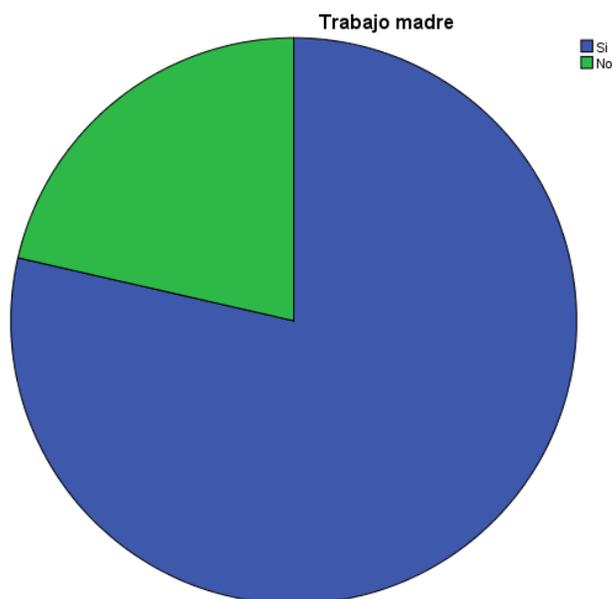


Figura 19. Trabaja la madre de los estudiantes de séptimo grado de EGB.
Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes.
Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

La mayor parte de los encuestados que representan el 78,6% responden que su madre si trabaja y sólo 18 estudiantes indican que su mamá no trabaja. Por lo que se puede inferir que a pesar de que la mayoría de las mamás tiene un nivel de estudios básico, tienen un trabajo que les ayuda con las necesidades de su familia y bienestar de sus hijos.

Tabla 16. Trabaja el padre de los estudiantes del séptimo grado de EGB.

Trabajo padre					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	84	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes.

Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

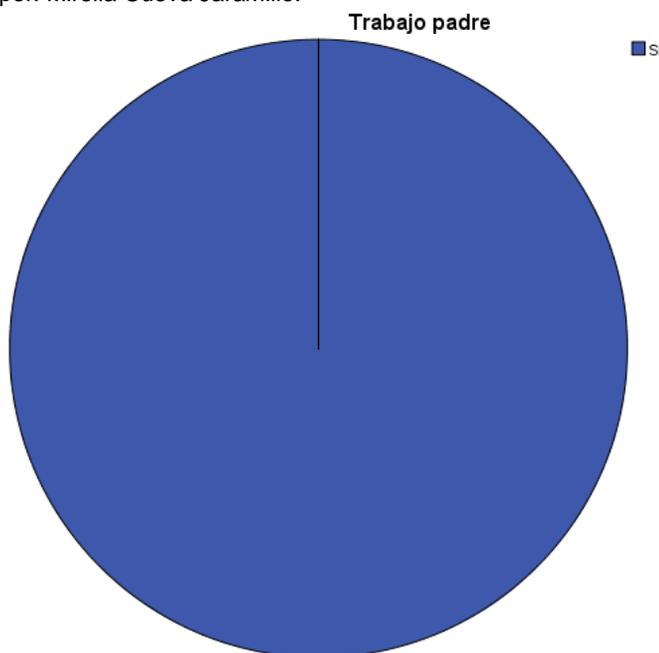


Figura 20. Trabaja el padre de los estudiantes de séptimo grado de EGB.

Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes.

Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

El 100% de los estudiantes encuestados manifiestan que su papá si trabaja y son el sustento de su hogar. Con los resultados expuestos se infiere que los padres trabajan todo el día y que la educación y formación de los hijos recae y es responsabilidad de la madre.

2.4 Técnicas e instrumentos

Para la recolección de los datos se utilizó la técnica de la encuesta, a través de cuestionarios, que consisten en un conjunto de preguntas considerando una o más variables; así mismo, se utilizaron preguntas cerradas que contienen opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas (Hernández, 2014).

Para medir las variables de estudio se utilizó los siguientes instrumentos que toman en cuenta el planteamiento teórico de partida, así como el nivel de medida necesario para los análisis pertinentes:

- Cuestionarios socio-demográficos para profesores (apéndice A) y estudiantes (apéndice B) *ad-hoc* (Andrade, 2016), que permitieron identificar características del aula, de los estudiantes y de los profesores.
- Registro de notas de rendimiento académico de los estudiantes de séptimo grado de EGB en las asignaturas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y estudios sociales.
- Escala de clima social escolar CES (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. Este instrumento evalúa el clima social y la estructura organizativa del aula y fue aplicada tanto a los estudiantes (apéndice C) como a los profesores (apéndice D).

El respaldo teórico de este instrumento se debe a Murray (1938), quién explicó 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 tiene 90 ítems agrupados en 4 dimensiones y en 9 sub-escalas de la siguiente manera:

1. **Relaciones:** Esta dimensión evaluó el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí, consta de las sub-escalas:
Implicación (IM): Mide el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los diálogos.
Afiliación (AF): Nivel de amistad entre los alumnos y cómo se ayudan en sus trabajos; 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 valoró la importancia que se concede a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas; comprende las sub-escalas:

Tareas (TA): Importancia que se da a la culminación de las tareas. 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.

3. **Estabilidad**: Esta dimensión permitió evaluar las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. Integran la dimensión, las siguientes sub-escalas:

Organización (OR): Importancia que se da al orden, organización y planificación de las tareas escolares.

Claridad (CL): Importancia que se da al seguimiento de normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento.

Control (CN): Grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de las mismas.

4. **Cambio**: Esta dimensión evaluó el grado en que existen diversidad, novedad y variación en las actividades de clase.

La escala CES, presenta 90 ítems que los 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.

Para el análisis de la información se utilizó el Programa IBM SPSS Statistics 23 y Microsoft Excel, que permitieron identificar la frecuencia, relación entre las variables; y, las tendencias principales en cada una de las dimensiones en estudio.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1 Clima de aula desde la percepción de los estudiantes.

3.1.1 Dimensiones del clima percepción de estudiantes.

Tabla 17. Dimensiones CES – Estudiantes.

Estadísticos descriptivos			
	N	Media	Desviación estándar
Relaciones E	84	22,83	3,689
Autorealización E	84	12,83	1,559
Estabilidad E	84	17,79	3,369
Cambio E	84	7,29	1,048
N válido (por lista)	84		

Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes.

Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

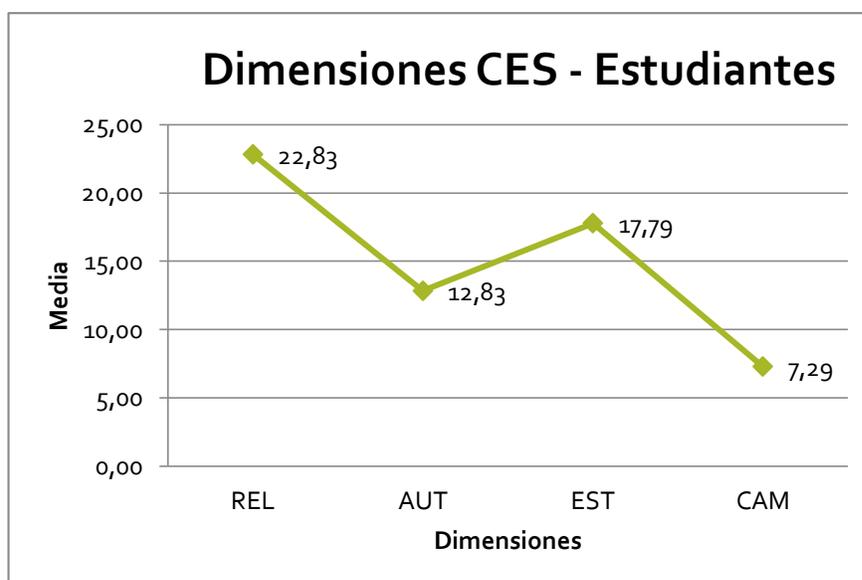


Figura 21. Dimensiones CES – Estudiantes.

Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes.

Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

En la figura se puede apreciar la percepción de los estudiantes de séptimo grado de EGB de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo en relación al clima social escolar, en donde se evidencia que los estudiantes dan mucha más importancia a las *relaciones* ($\bar{x}=22,83$; $\sigma=3,689$) que tienen con el docente y entre compañeros, es decir la interacción entre ellos es muy grande, existe una gran satisfacción al percibir los propios logros tanto académicos como afectivos y, como resultado, mayor predisposición a las actividades que realizan dentro del aula de clase. Por lo

tanto, el clima escolar, haría referencia a la salud de este organismo. Miles (1969), en su estudio se refirió a una institución educativa saludable como aquella que no sólo subsiste en su ambiente, sino que se evoluciona a lo largo de toda su trayectoria para dar respuesta a nuevas situaciones, que desarrolla y expande las capacidades de los estudiantes de manera satisfactoria (Hernández & Sancho, 2004).

Los estudiantes consideran a la *estabilidad* ($\bar{x}=17,79$; $\sigma=3,369$) como una dimensión con un porcentaje medianamente aceptable, pero que hay que mejorar, ya que conocen con claridad las normas y las consecuencias en caso de no cumplimiento de las mismas pero que su comportamiento en clase se ve influenciado por la permisividad o rigurosidad del profesor en las actividades realizadas dentro y fuera del aula de clase. En los estudios realizados por Hamre y Pianta (2002) señalan que muchos de los problemas de motivación, mal comportamiento y falta de compromiso son debido a la ausencia de políticas disciplinarias claras. Estos autores explican la importancia de construir buenas relaciones de soporte y de cuidado entre profesores y estudiantes; un buen marco relacional influye directamente en los niveles de autoconfianza y en la adquisición de habilidades para enfrentar los desafíos a los que están expuestos los estudiantes.

Tomando como referencia la dimensión de *autorealización* ($\bar{x}=12,83$; $\sigma=1,559$) se puede interpretar que los estudiantes dan poca importancia o escaso interés al desarrollo de las tareas y actividades planificadas por el profesor dando como resultado un limitado espíritu de competitividad frenando procesos de comparación de resultados, mejora continua y búsqueda de la excelencia. En su investigación Cassasus (2006) nos dice que “*cuando los estudiantes están en confianza, se sienten en seguridad, y se reduce el miedo, lo que les permite ser más como ellos son en su originalidad y pueden abrirse a la participación en clase sin temor a cometer errores*” (p. 243).

La dimensión de *cambio* ($\bar{x}=7,29$; $\sigma=1,048$) tiene un bajo puntaje lo que se interpreta que los docentes utilizan de una metodología repetitiva, que no llama el interés y la motivación de los estudiantes en la asimilación de nuevos aprendizajes. El clima escolar es considerado como un campo de estudio que se vincula con procesos de innovación y de cambio escolar desde las diferentes administraciones públicas, con el propósito de favorecer las condiciones organizativas, de convivencia, de gestión, entre otras, haciendo posible que todo el alumnado encuentre su lugar para aprender (Hernández & Sancho, 2004, p. 14).

3.1.2 Sub-escalas del clima percepción de estudiantes.

Tabla 18. Sub-escalas CES – Estudiantes.

Estadísticos descriptivos			
	N	Media	Desviación estándar
Implicación E	84	7,07	1,931
Afiliación E	84	8,10	1,733
Ayuda E	84	7,67	1,112
Tareas E	84	5,38	1,005
Competitividad E	84	7,45	1,339
Organización E	84	6,64	1,815
Claridad E	84	6,26	1,336
Control E	84	4,88	1,586
Innovación E	84	7,29	1,048
N válido (por lista)	84		

Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes.
Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

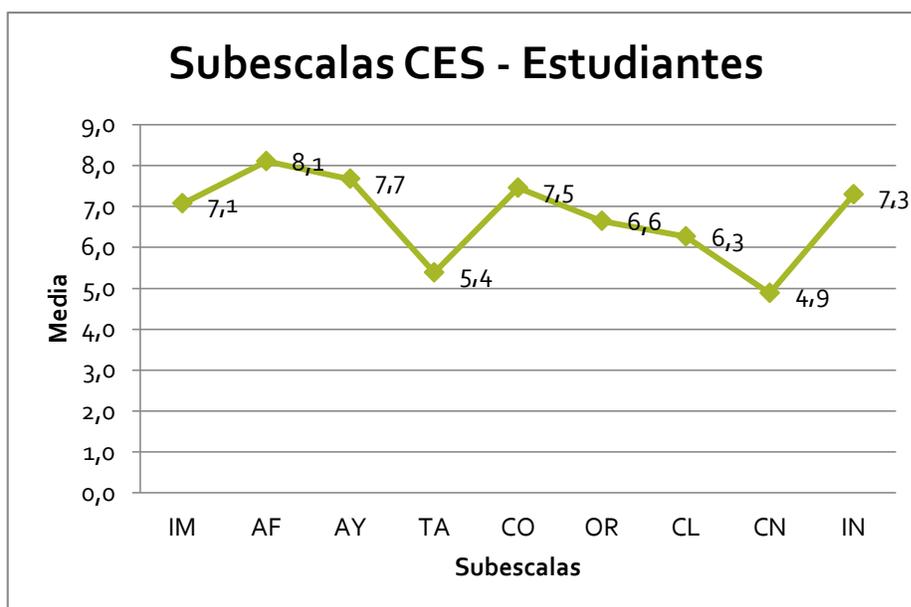


Figura 22. Sub-escalas CES – Estudiantes.

Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes.
Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

Tomando en consideración las sub-escalas del clima social escolar de Moos y Trickett, se puede observar en la figura que los estudiantes consideran a la *afiliación* como la sub-escala más relevante ($\bar{x}=8,1$; $\sigma=1,733$) por lo que se deduce que la amistad entre ellos y el docente además del compañerismo es un lazo que los une; asimismo, la sub-escala de *ayuda* ($\bar{x}=7,7$;

$\sigma=1,112$), ha obtenido un puntaje considerable lo que se interpreta que, los estudiantes consideran al docente más como un amigo que una autoridad, porque les aconseja y habla sobre valores.

Los resultados analizados demuestran que la sub-escala de *competitividad* ha alcanzado una media considerable ($\bar{x}=7,5$; $\sigma=1,339$) lo que se podría decir que los estudiantes tienen un nivel competitivo aceptable, algunos de ellos les agrada sobresalir entre los compañeros alcanzando calificaciones buenas y siendo cada día mejores estudiantes. De ese mismo modo, se puede observar la media de la sub-escala *innovación* ($\bar{x}=7,3$; $\sigma=1,048$) que es medianamente aceptable, pero que se debe trabajar más, lo que permite inferir que el docente debe incorporar en su práctica pedagógica procesos metodológicos innovadores que promuevan la participación activa de todos los estudiantes con el objetivo de generar la construcción de su propio aprendizaje.

La sub-escala de *implicación* ha alcanzado una media de 7,1 ($\sigma=1,931$) lo que se puede analizar que, los estudiantes no se involucran totalmente en las actividades planificadas por el docente frenando de alguna manera el proceso de aprendizaje. Situar el aprendizaje en el marco del proceso educativo supone desarrollarse como persona y mejorar uno mismo (Coll, 1993; Coll, 1997; Zabalza, 2001). No se trata tan sólo de que el estudiante adquiera competencias y conocimientos, sino desarrollar su capacidad para aprender a aprender. Desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de esta perspectiva involucra una doble corresponsabilidad. En primer lugar, depende de que el docente sea un buen comunicador y sepa dar sus clases, elaborar material didáctico acorde con lo que intenta enseñar y vincular su acción con las actividades adecuadas. Pero para ello debe saber adecuarlo al proceso de aprendizaje de los estudiantes; debe conocer cómo aprenden y qué condiciones son las más apropiadas. En segundo lugar, dependerá que el estudiante esté en condiciones de utilizar una serie factores a su formación: motivación, inteligencia, esfuerzo, dedicación, entre otros.

En cuanto a la *organización*, se evidencia como una de las sub-escalas con bajo puntaje ($\bar{x}=6,6$; $\sigma=1,815$) lo que se interpreta que el docente descuida aspectos importantes como la puntualidad y orden de las tareas, por lo que resulta un punto a tomar en cuenta para realizar correctivos porque la organización motiva o impide el desarrollo del aprendizaje.

La *claridad* tiene una media de 6,3 ($\sigma=1,339$) interpretándose que las reglas de la clase no son lo suficientemente claras o que tienden a cambiar pero que a pesar de ello, los estudiantes tienen presente de que el no cumplimiento de una regla genera una consecuencia. Lo mismo sucede con la sub-escala *tareas* ($\bar{x}=5,4$; $\sigma=1,005$) cuyos valores son bajos y que no son desarrollados adecuadamente por falta de claridad o explicación por parte del docente.

Finalmente, la sub-escala *control* tiene un valor de ($\bar{x}=4,9$; $\sigma=1,586$), lo que se entiende que existen problemas dentro y fuera del aula de clase, los estudiantes generan actos indisciplinarios que afectan el normal desenvolvimiento de la clase impartida. Céspedes (2009) en su investigación nos afirma que *“las normas son convenciones que se establecen sobre fundamentos sólidos de base empírica o científica”* (p. 130). Por otro lado, Hevia (2006) manifiesta que la escuela debe estar basada en la confianza entre docentes y estudiantes, por lo que es necesario tener normas de comportamiento y cooperación claras y simples; los estudiantes sabrán a qué atenerse, por lo que la incertidumbre se reducirá y la confianza aumentará. Pero *si las normas no son transparentes, son impugnadas, o existe arbitrariedad y autoritarismo, afectarán negativamente el nivel de confianza al interior de la escuela* (p. 75).

3.2 Clima de aula desde la percepción de los profesores.

3.2.1 Dimensiones del clima percepción de profesores.

Tabla 19. Dimensiones CES – Profesores

Estadísticos descriptivos			
	N	Media	Desviación estándar
Relaciones P	3	27,00	2,000
Autorealización P	3	13,67	1,528
Estabilidad P	3	20,00	1,000
Cambio P	3	8,00	1,000
N válido (por lista)	3		

Fuente: Encuesta dirigida a docentes.

Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

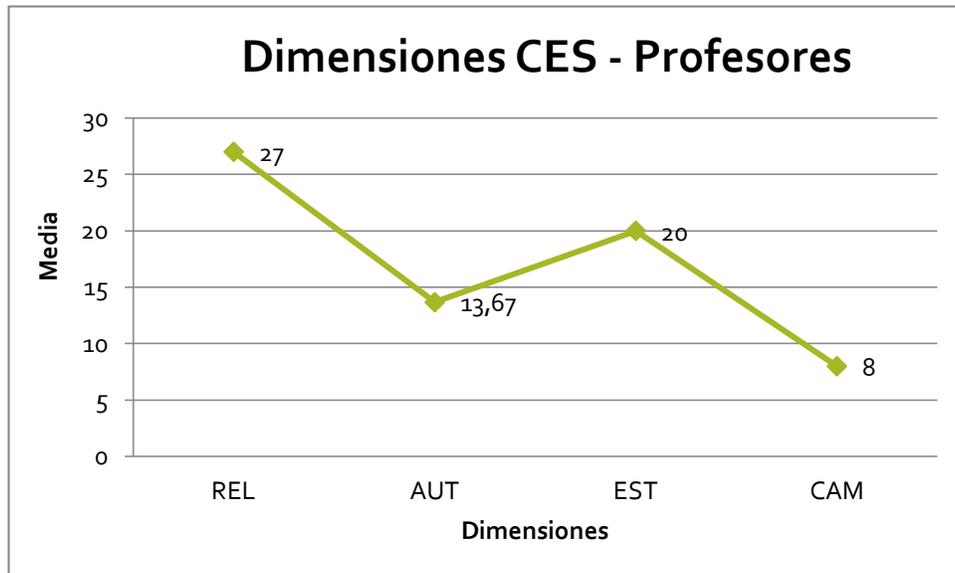


Figura 23. Dimensiones CES – Profesores.
Fuente: Encuesta dirigida a docentes.
Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

La percepción de los docentes con respecto al clima social escolar se puede evidenciar en la figura que antecede, donde se muestra una media bastante alta en *relaciones* ($\bar{x}=27$; $\sigma=2$) lo que explica que los docentes al igual que los estudiantes consideran que la relación que llevan es muy satisfactoria causando una convivencia agradable, que es uno de los factores que contribuyen a un buen clima de aula, debido a que todas las relaciones humanas están basadas en una convivencia, por ello es conveniente manifestar lo que Ortega y del Rey (2008) manifiestan “*la convivencia se entiende como el entramado de relaciones interpersonales que se dan entre todos los miembros de la comunidad educativa en el que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles, status y poder*” (p. 385).

En cuanto a la *estabilidad* ($\bar{x}=20$; $\sigma=1$), los docentes consideran que existe buena organización, claridad y control al momento de realizar actividades y/o tareas dentro y fuera del aula de clase debido a que las reglas de la clase son explicadas y descritas al inicio del año escolar y reforzadas a lo largo del mismo dando como resultado que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos que comparada con los resultados de los estudiantes donde la estabilidad alcanzó un puntaje de $\bar{x}=17,79$; $\sigma=3,369$ se puede notar una diferencia de aproximadamente 2 puntos. Es así que, Noam y Fiore (2004) en su estudio enfatizan cómo las reglas claras favorecen la convivencia escolar y los problemas de aprendizaje; hablan de instituciones educativas exitosas y las definen como aquellas donde los estudiantes se sienten respetados por sus docentes, y cuyos niveles de identidad y pertenencia son altos; los docentes

se constituyen en entes significativos o interlocutores válidos que ayudan a la formación del auto concepto de los estudiantes sobre su desempeño académico.

Los docentes consideran la *autorealización* como una dimensión con una media medianamente alta ($\bar{x}=13,67$; $\sigma=1,528$), pero que hay que trabajar mucho, lo cual permite inferir que ellos reconocen que los estudiantes ponen poco interés a las tareas que realizan dentro y fuera del aula, que no existe una valoración por el esfuerzo y logro del estudiante y que necesitan incentivarlos para que mejoren su rendimiento con el objetivo de que demuestren que son capaces de alcanzar las metas propuestas originando a la vez climas escolares favorecedores; en cuanto a esto, Arón y Milicic (1999) manifiestan que: *“Los climas escolares favorecedores son aquellos en que el aprendizaje [...] se facilita, los agentes educativos tienen la posibilidad de desarrollarse como personas, expresar sus opiniones, fortalecer sus habilidades [...] los estudiantes se sienten protegidos, acompañados, seguros y comprendidos”* (p. 4).

En lo que tiene que ver con la dimensión *cambio*, los docentes al igual que los estudiantes la perciben con un bajo puntaje ($\bar{x}=8$; $\sigma=1$) lo que se interpreta que poco o nada innovan su metodología, no utilizan los recursos tecnológicos para explicar los contenidos y por ende los estudiantes muestran un escaso interés a las actividades programadas por el docente. Los docentes reconocen que los estudiantes aprenden de diferentes formas y por ello deben buscar estrategias para los diversos estilos o tipos de aprendizaje; la innovación ayuda a hacer del clima de aula un lugar más agradable y productivo. Carbonell (2001) en su investigación define a la innovación como un conjunto de pasos, procesos o procedimientos que ayudan a transformar ideas, actitudes, paradigmas, contenidos y prácticas pedagógicas logrando introducir en el aula estrategias de enseñanza – aprendizaje, recursos didácticos, formas más viables de interpretar y organizar el currículo.

3.2.2 Sub-escalas del clima percepción de profesores.

Tabla 20. Sub-escalas CES – Profesores.

Estadísticos descriptivos			
	N	Media	Desviación estándar
Implicación P	3	10,00	,000
Afiliación P	3	9,67	,577
Ayuda P	3	7,33	1,528
Tareas P	3	6,00	1,000
Competitividad P	3	7,67	,577
Organización P	3	7,33	1,528
Claridad P	3	7,67	,577
Control P	3	5,00	,000
Innovación P	3	8,00	1,000
N válido (por lista)	3		

Fuente: Encuesta dirigida a docentes.
Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

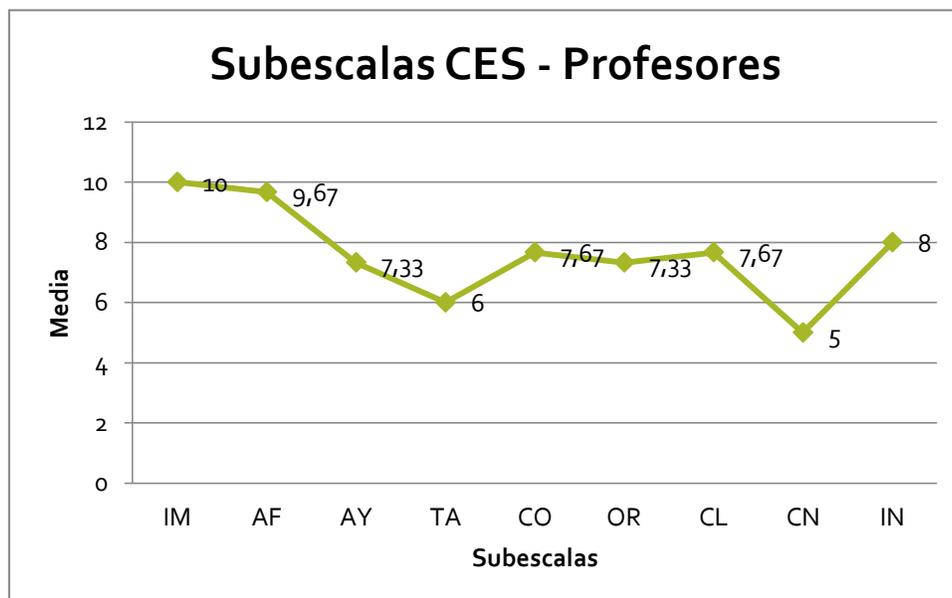


Figura 24. Sub-escalas CES - Profesores.

Fuente: Encuesta dirigida a docentes.
Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

La figura que precede muestra las medias que los docentes han obtenido por cada una de las sub-escalas del clima social escolar, en donde se puede apreciar que la *implicación* ($\bar{x}=10$; $\sigma=0.000$) y la *afiliación* ($\bar{x}=9,67$; $\sigma=0,577$) son las que más sobresalen, lo que permite interpretar

que los docentes consideran que los estudiantes se involucran, se comprometen totalmente a las actividades que han planificado lo cual discrepa con los resultados de los estudiantes que consideran a la implicación con una media de 7,07, con una diferencia de 3 puntos, y en el caso de la afiliación los estudiantes obtuvieron una media de 8,10 explicando que si existe una buena relación entre ellos demostrando respeto y tolerancia dentro y fuera del aula de clase por lo tanto el aprendizaje se construye principalmente en los espacios intersubjetivos, es decir, en las relaciones interpersonales que se generan en el contexto de aprendizaje; no depende solo de las características intrapersonales del alumno o del profesor, sino que está determinado por factores como el tipo de comunicación que mantienen los agentes educativos; por el modo en que se moviliza la información; cómo se relacionan los contenidos con referencia a la realidad de la clase; cómo se tratan (lógica o psicológicamente) los métodos y técnicas de enseñanza, etcétera (Villa & Villar, 1992).

Los docentes consideran que la *innovación* es satisfactoria ya que ha alcanzado una media de 8 ($\sigma=1$), lo que se infiere que ellos utilizan una metodología acorde a las demandas del siglo XXI y que buscan nuevas alternativas para que todos los estudiantes se involucren en el proceso de enseñanza – aprendizaje y por ende mejorando el clima social escolar lo que se contradice con los resultados de los estudiantes porque la innovación indicó una media de 7,29. Como lo señala Zabalza (2001) en su estudio, la mejora de los resultados del aprendizaje involucra un esfuerzo considerable por parte de los docentes para adaptar la organización de los contenidos y de los métodos de enseñanza a las características y condiciones de aprendizaje del estudiante; al mismo tiempo que argumenta que el sujeto adquiere e intercambia información en el marco de las relaciones con los demás, favoreciendo las interacciones y los espacios de intercambio.

La *competitividad* y la *claridad* tienen los mismos valores ($\bar{x}=7,67$; $\sigma=0,577$), con lo que se deduce que los docentes piensan que explican las actividades y/o tareas de manera clara y que los estudiantes demuestran su nivel competitivo de manera espontánea y que se encuentran motivados para demostrar a su entorno las destrezas adquiridas dando como resultado un proceso de enseñanza – aprendizaje efectivo, este resultado comparado a los de los estudiantes evidencian una contradicción ya que los resultados en lo que tiene que ver con la claridad son bajos ($\bar{x}=6,26$; $\sigma=1,336$). Por tanto, los procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones hacen posible el aprendizaje; un aprendizaje que considera necesidades, intereses, fortalezas y debilidades. Es así que, el proceso enseñanza –

aprendizaje es un sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje (Contreras, 1990, p. 23).

Asimismo, las sub-escalas *ayuda* y *organización* han alcanzado una media de 7,33 ($\sigma=1,528$), lo que indican que, los docentes explican de manera clara y organizada la manera de cómo deben desarrollar y presentar los estudiantes los trabajos escolares lo que se contrapone con la opinión de los estudiantes, donde la organización obtuvo una media baja 6,64; además que, su nivel de ayuda, preocupación y amistad hacia los estudiantes es buena ya que existe una comunicación abierta, de confianza e interés por sus ideas logrando un clima escolar adecuado. En este contexto Hoy, Tarter y Kottkamp (1991) es su investigación caracterizan el clima escolar como “*el modo en que la escuela es vivida por la comunidad educativa*” (p. 23). Para estos autores el clima escolar se define como la característica fundamental que afecta las actitudes y el carácter de todos los involucrados y se basa en la apreciación colectiva del entorno de la institución educativa.

En lo que tiene que ver a *tareas* ($\bar{x}=6$; $\sigma=1$) el criterio de docentes coincide con el de los estudiantes al explicar que, los estudiantes deben esforzarse un poco más para cumplir correctamente una tarea, existen algunos estudiantes que no se concentran en las actividades que se desarrollan en el aula y por llamar la atención interrumpen al profesor preguntando sobre temas que no están relacionados a la temática de estudio pero que consideran importante que los estudiantes conozcan y despejen su curiosidad originando un ambiente de confianza y comprensión dentro del aula de clase. La confianza es un elemento muy importante porque con ella se puede llegar a tener un clima de aula positivo que motive a los estudiantes a trabajar de mejor manera, llegando a ser también una estrategia exitosa para la enseñanza, “*una buena motivación se basa al parecer en el establecimiento de un clima de confianza entre estudiantes y el profesor*”(LLECE/UNESCO, 2002).

El *control* es una de las sub-escalas que los docentes y estudiantes consideran que deben trabajar más porque tiene una media de 5 ($\sigma=0,000$) lo que se interpreta que tienen problemas de manejo de aula, que en ocasiones han tenido que decir a uno o varios estudiantes que abandonen el aula por los problemas disciplinarios que ocasionan, interrumpiendo el proceso de la clase, debido a que no cumplen con las normas y/o reglas establecidas al inicio del año lectivo. Es importante reconocer que un clima social escolar se encuentra expuesto a varios

factores que influyen en él, haciendo de este agradable o detestable por quienes se encuentran inmersos en el proceso educativo. Entre ellos se puede mencionar la convivencia, Ortega y del Rey (2008) en su estudio nos dicen que en la escuela *“la convivencia se entiende como el entramado de relaciones interpersonales que se dan entre todos los miembros de la comunidad educativa en el que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles, status y poder”* (p. 385).

El clima escolar favorable hace que los estudiantes se sientan motivados para aprender, y ese clima tiene que ver con más componentes que la disciplina, la autoridad y el esfuerzo. Creemers y Gerry (1999), explican que el clima escolar se relaciona directamente con la eficacia escolar (calidad, tiempo para el aprendizaje y oportunidad para aprender) y eficacia en el aula (calidad de la enseñanza, para el aprendizaje y oportunidad para aprender) logrando resultados educativos tanto a nivel cognitivo como a nivel afectivo.

3.3 Clima de aula desde la percepción de estudiantes y profesores.

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

Tabla 21. Correlaciones de las dimensiones CES percibido por docentes y estudiantes.

N 84		Relaciones E	Autorrealización E	Estabilidad E	Cambio E
Relaciones P	Correlación de Pearson	,391**	-,456**	,644**	-,042
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,703
Autorrealización P	Correlación de Pearson	-,749**	,645**	-,627**	-,056
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,611
Estabilidad P	Correlación de Pearson	-,766**	,628**	-,555**	-,077
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,486
Cambio P	Correlación de Pearson	-,766**	,628**	-,555**	-,077
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,486

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes y docentes.
Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

Al realizar la relación de las dimensiones del clima escolar percibido por los docentes y por los estudiantes mediante la correlación de Pearson (ver Tabla 24), se puede evidenciar que existe

una relación baja pero estadísticamente significativa ($p < ,05$) entre la percepción de los dos grupos, estos resultados indican que las dimensiones de *relaciones*, *autorrealización* y *estabilidad* son las que necesitan más atención y reconocimiento para lograr un clima escolar favorable. Los docentes debemos tener presente que la heterogeneidad del grupo de estudiantes es diversa la cual exige una enseñanza diferente, por ello es indispensable ser propositivos, creativos, críticos y reflexivos con el propósito de motivar el aprendizaje de los estudiantes y en sí mejorar la comunicación como lo explican Hurt, Scott y McCroskey (1978), la comunicación pedagógica es el proceso que se utiliza para estimular el intercambio de mensajes verbales y no verbales entre docentes y estudiantes. La amplitud de este planteamiento proporciona un marco inclusivo para analizar las relaciones y procesos que se establecen como resultado de esta comunicación permitiendo identificar con precisión el problema del significado como componente crítico, así como al intercambio multicanal que define el proceso.

3.3.2 Relación de las sub-escalas del clima escolar percibido por los profesores y estudiantes.

Tabla 22. Correlaciones de las sub-escalas CES percibido por docentes y estudiantes.

		Implicación	Afiliación	Ayuda	Tareas	Competitividad	Organización	Claridad	Control	Innovación
		E	E	E	E	E	E	E	E	E
Implicación P	Correlación de Pearson	. ^a	.^{a}	.^{a}	.^{a}	.^{a}	.^{a}	.^{a}	.^{a}	.^{a}
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Afiliación P	Correlación de Pearson	,055	,100	-,103	,078	-,286**	,470**	,413**	,081	-,091
	Sig. (bilateral)	,621	,364	,349	,479	,008	,000	,000	,466	,412
Ayuda P	Correlación de Pearson	,443**	,447**	,189	-,045	-,580**	,559**	,619**	,281**	-,022
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,085	,682	,000	,000	,000	,010	,846
Tareas P	Correlación de Pearson	-,661**	-,612**	,440**	,172	,602**	-,338**	-,508**	-,363**	-,077
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,118	,000	,002	,000	,001	,486
Competitividad P	Correlación de Pearson	-,573**	-,556**	,310**	,101	,642**	-,519**	-,630**	-,341**	-,017
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,004	,358	,000	,000	,000	,002	,877

Organización P	Correlación de Pearson	-,573**	-,556**	,310**	,101	,642**	-,519**	-,630**	-,341**	-,017
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,004	,358	,000	,000	,000	,002	,877
Claridad P	Correlación de Pearson	,055	,100	-,103	,078	-,286**	,470**	,413**	,081	-,091
	Sig. (bilateral)	,621	,364	,349	,479	,008	,000	,000	,466	,412
Control P	Correlación de Pearson	.^{a}	.^{a}	.^{a}	.^{a}	.^{a}	.^{a}	.^{a}	.^{a}	.^a
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Innovación P	Correlación de Pearson	-,661**	-,612**	,440**	,172	,602**	-,338**	-,508**	-,363**	-,077
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,118	,000	,002	,000	,001	,486

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

a. No se puede calcular porque, como mínimo, una de las variables es constante.

Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes y docentes.

Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

En lo concerniente a la relación de las sub-escalas del clima escolar percibido por los docentes y por los estudiantes mediante la correlación de Pearson (ver Tabla 25), se observa que también existe una relación baja pero estadísticamente significativa ($p < ,05$) entre la percepción de los dos grupos, interpretándose que la competitividad tiene mayor grado de asociación ($,642$); así mismo, como se puede apreciar en la tabla los docentes al no emplear métodos innovadores se enfrentan a problemas con la implicación, afiliación, ayuda, competitividad, organización, claridad, control variables determinantes para lograr un clima social escolar productivo. Por lo tanto, como manifiestan Hernández y Sancho (2004) “*el clima se concibe de manera global, como un concepto que se refiere a las condiciones organizativas y culturales de un centro*” (p.23). En este contexto Hoy, Tarter y Kottkamp (1991) caracterizan el clima escolar como “*el modo en que la escuela es vivida por la comunidad educativa*” (p. 23). Para estos autores el clima escolar se define como la característica fundamental que afecta las actitudes y el carácter de todos los involucrados y se basa en la apreciación colectiva del entorno de la institución educativa.

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

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

Tabla 23. Relación del CES percibido por estudiantes con la experiencia docente N1.

		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Clima Social Escolar E	Se asumen varianzas iguales	,070	,792	8,588	82	,000	7,931	,923	6,094	9,768
	No se asumen varianzas iguales			8,463	54,786	,000	7,931	,937	6,053	9,809

Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes y docentes.
Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

Al realizar el análisis de varianza para verificar si existe relación entre clima de aula percibido por los estudiantes y la experiencia de los docentes (ver Tabla 23) se llegó a determinar que si existe una diferencia estadísticamente significativa ($p < ,05$), en otras palabras la percepción del clima de aula del estudiante se relaciona con los años de experiencia docente ($F=0,070$; g.l.= 82; sig (bilateral)=, 000).

Aplicando la correlación de Pearson (ver Tabla 24) se obtuvo un resultado parecido donde se puede evidenciar que el clima social escolar incide directamente con la experiencia docente. Ya que su nivel de significancia es $p < ,05$.

Tabla 24. Relación del CES percibido por estudiantes con la experiencia docente N2.

Correlaciones			
		Años de experiencia docente	Clima Social Escolar E
Años de experiencia docente	Correlación de Pearson	1	-,688**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	84	84
Clima Social Escolar E	Correlación de Pearson	-,688**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	84	84

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes y docentes.
Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

Para investigadores como Casassus (2003); Hanushek y Rivkin (1997), es la escuela y el aula, como espacio físico, lo que benefician el aprendizaje a causa del clima de aula afectivo que se obtiene por medio de la interacción pedagógica, donde el profesorado juega un rol fundamental, puesto que el resultado obtenido por los estudiantes dependerá directamente de las acciones pedagógicas (experiencia docente) que dicho docente realice para el logro de un clima de aula favorable al aprendizaje; en otras palabras, en la medida que los docentes logren en el aula un clima de tranquilidad, relajación y confianza, sus estudiantes van a aprender más y mejor.

Por otro lado, el Equipo de Liderazgo del Establecimiento (ELE) del Ministerio de Educación el Gobierno de Chile (2012), explican que un buen clima de aula se caracteriza porque los estudiantes se sienten seguros y valorados; saben que serán tratados con dignidad, que sus opiniones, preguntas y experiencias serán acogidas con respeto e interés. Este tipo de relaciones entre estudiantes y docentes se caracteriza por un trato respetuoso y cordial, donde los docentes no olvidan su rol de autoridad pedagógica, y los estudiantes reconocen esa autoridad (p. 11).

Además, este el Grupo ELE, manifiesta que en un ambiente como el descrito, el docente escucha juiciosamente a sus estudiantes y promueve que se escuchen entre sí, tanto en diálogos sobre sus experiencias y sentimientos, como en las referentes a los contenidos de la clase; valora sus aportes, los enriquece, los comenta y abre espacios de intercambio con el resto del paralelo (ELE, 2012).

Finalmente, el estudio realizado por Mateos (2008/2009) explica que “*en la medida en que el individuo va construyendo una percepción de las personas, objetos y situaciones y su experiencia y edad se va haciendo más consistente, la imagen que proyecta se va haciendo más firme y menos contingente.*” (p. 291). De ahí la importancia de cuidar, en la medida de lo posible, las actitudes, la imagen y los comportamientos que manifestemos a los niños, adolescentes y jóvenes, si realmente se quiere que éstos interioricen una percepción favorable sobre la convivencia en el aula.

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

Tabla 25. Relación del CES percibido por estudiantes con el tipo de familia de los estudiantes N1.

ANOVA

Clima Social Escolar E

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	38,822	2	19,411	,633	,534
Dentro de grupos	2483,416	81	30,659		
Total	2522,238	83			

Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes y docentes.
Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

Para conocer si existe relación entre el clima social escolar percibido por los estudiantes con el tipo de familia de los mismos se realizó el análisis de varianza de un factor ANOVA (ver Tabla 25), el cual indica que el clima de aula del estudiante no depende del tipo de familia del mismo ($F=0,633$; $\text{sig} = 0,534$) ya que el valor de significancia es $p>,05$.

Con la correlación de Pearson (ver Tabla 26) se pudo corroborar los resultados anteriores ya que el nivel de significancia $p=,379$ es mayor al permitido $p=,05$. Por lo tanto el tipo de familia del estudiante no incide en el clima social escolar.

Tabla 26. Relación del CES percibido por estudiantes con el tipo de familia de los estudiantes N2.

		Correlaciones	
		Tipo de familia	Clima Social Escolar E
Tipo de familia	Correlación de Pearson	1	,097
	Sig. (bilateral)		,379
	N	84	84
Clima Social Escolar E	Correlación de Pearson	,097	1
	Sig. (bilateral)	,379	
	N	84	84

Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes y docentes.
Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

Tomando en consideración que la mayoría de estudiantes encuestados tiene una familia nuclear es decir cuentan con la presencia de sus padres y mantienen una buena comunicación entre ellos contribuyendo de manera positiva a su educación y formación. El hecho de que las familias se involucren en las tareas escolares de sus hijos, mostrando interés en su adelanto escolar, preguntando por el trabajo que realizan en diferentes materias y que conversen sobre lo valioso de una buena educación, permite que los niños, adolescentes y jóvenes perciban que sus familias creen que el trabajo escolar, y la escuela en general. Todo esto provoca mejores desempeños escolares y una actitud positiva de los estudiantes hacia la institución educativa (Cotton & Wikelund, 2001; De Bruin & Krol, 2003; Epstein, 1991, Epstein, 2013; Gubbins, 2011; Michigan Department of Education, 2001).

Diversos estudios revelan que uno de los mejores predictores del éxito escolar y ajuste social de los niños, son las expectativas que tienen los padres sobre los logros académicos y la satisfacción con la educación de sus hijos en la escuela (Michigan Department of Education, 2001; Epstein, 2013). Junto con esto, se ha documentado la relación entre las aspiraciones que los padres tienen de la educación y el éxito de los estudiantes (Lin & Yan, 2005). Que los padres piensen que la educación dará a sus hijos mejores posibilidades de surgir y oportunidades en la vida, y crean que si se lo proponen, sus hijos pueden concluir la enseñanza media y seguir estudios superiores, ya sea técnicos o universitarios, es clave para que los propios niños, adolescentes y jóvenes anhelan y se esfuercen por aprender más y obtener mejores rendimientos académicos.

Por lo expuesto, se puede manifestar que los estudiantes tienen buenas relaciones con sus padres y las familias con climas familiares positivos y estilos de crianza favorables generan en los niños una mayor confianza y un sentido de sí mismo positivo, interés general acerca de la preparación para el futuro, orientación positiva a metas de la escuela y ajuste positivo a la escuela. Las familias que tienen un efecto positivo en el desempeño y ajuste escolar de sus hijos, tienden a beneficiar el contacto entre ellos y sus interacciones son afectuosas, empáticas, abiertas y confiadas (Alcalay, Flores, Milicic, Portales, & Torretti, 2003). En otras palabras, la capacidad de expresar afecto, aceptación incondicional y responsividad es un muy buen pronóstico de desarrollo socioemocional y académico en los niños (Gracia, Murillo & García, 2008, citados en Gubbins, 2011). En la misma línea, también se ha investigado que la ausencia de conflicto y violencia intrafamiliar, contribuye a generar ambientes emocionalmente adecuados para el aprendizaje, lo que a su vez crea en los niños estados emocionales que facilitan el aprovechamiento de las oportunidades que les presenta su ambiente (Strasser, Mendive, & Susperreguy, 2012).

3.4.3 Relación del clima de aula de estudiantes con el rendimiento académico de los estudiantes (promedio de las notas de las cuatro áreas básicas).

Tabla 27. Relación del CES percibido por estudiantes con el rendimiento académico de los estudiantes N1.

ANOVA

Clima Social Escolar E

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	1285,918	2	642,959	42,125	,000
Dentro de grupos	1236,320	81	15,263		
Total	2522,238	83			

Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes y docentes.
Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

El ANOVA unifactorial (ver Tabla 27) indica que hay relación entre el clima de aula percibido por los estudiantes con el rendimiento académico ($F=42,125$; $p < ,05$); por lo tanto el análisis de varianza permite reconocer que si existe relación entre estas variables ya que su nivel de significancia es ,000.

Con la correlación de Pearson (ver Tabla 28) se puede evidenciar también que el clima social escolar incide con el promedio de las calificaciones de las cuatro materias básicas de los estudiantes de séptimo grado de EGB ya que el nivel de significancia ($p < ,05$).

Tabla 28. Relación del CES percibido por estudiantes con el rendimiento académico de los estudiantes N2.

		Promedio # Estudiantes	Clima Social Escolar E
Promedio # Estudiantes	Correlación de Pearson	1	-,712**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	84	84
Clima Social Escolar E	Correlación de Pearson	-,712**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	84	84

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes y docentes.
Elaborado por: Mirella Cueva Jaramillo.

Casassus (2003) fue el encargado de realizar un estudio acerca de la calidad de la educación en América Latina y el Caribe. En dicho estudio, se identificaron diversas variables, a nivel de aula, que inciden en el rendimiento escolar. En dicho estudio, se identificó la existencia de una variable que tiene mayor incidencia. *“La variable que surge como más importante es que en la escuela haya un clima favorable para el aprendizaje, más específicamente se trata de un clima emotivo favorable dentro del aula de clases”* (p. 113-134). Según dicho estudio, de corte cuantitativo, en las escuelas donde los educandos tienen una buena convivencia y existe un clima armonioso, los educandos *“alcanzan entre 92 y 115 puntos por sobre aquellos de escuelas donde ello no ocurre”* (p. 134).

Hernández y Marchesi (2003) señalan que para que un estudiante aprenda se debe tomar en cuenta *“dos variables especialmente importantes: sus conocimientos previos y sus motivaciones”* (p. 43). Tanto los conocimientos previos como las motivaciones de cada alumno, son aspectos relevantes a considerar para la generación de un clima social escolar favorable.

Casassus (2008) involucra a las competencias emocionales y su desarrollo como vía para lograr un buen rendimiento escolar, al *“desarrollar competencias emocionales en los educandos se desarrolla la capacidad de resolver y enfrentar problemas cognitivos”* (p. 93).

Por lo anteriormente planteado, un clima de aula positivo se compone en gran medida por las relaciones que estudiantes y docente construyen en sus interacciones dentro del aula. Ibáñez (2002) explica que estas interacciones *“constituyen un modo de relación que tiene importantes consecuencias para la formación de los estudiantes, tanto en lo personal como en lo académico”* (p. 33). De la misma manera, Casassus (2006) señala que lo imprescindible dentro del aula, para la generación de aprendizajes de los estudiantes, es *“el tipo de conexión emocional que se establece entre los docentes y ellos”* (p. 239). Siendo las relaciones interpersonales que construyen docentes y estudiantes en el aula, la variable que tiene mayor ocurrencia en la generación de aprendizajes y permite la concepción de un clima de aula positivo, este último *“es el principal factor que explica las variaciones en el rendimiento de los alumnos”* (Casassus, 2006, p. 237).

En síntesis, los resultados de relacionar en clima social escolar percibido por los estudiantes con la experiencia docente, con el tipo de familia del estudiante y con el rendimiento académico lleva a interpretar que para conseguir un buen clima escolar que posibilite el aprendizaje de todo el alumnado, el logro de las metas que la institución educativa se plantea, el bienestar profesional del profesorado y la colaboración de las familias, exige considerar la institución educativa como un sistema en conjunto. El clima escolar favorable hace que los estudiantes se sientan motivados para aprender, y ese clima tiene que ver con más componentes que la disciplina, la autoridad y el esfuerzo.

Según esta representación del clima y de su relación con la eficacia, las instituciones educativas deberían tener en cuenta tanto los factores que propician un clima positivo como los que aportan elementos de eficacia para ayudar a las instituciones educativas a conseguir mejores resultados. Esta relación se construye a partir de una correcta planificación que posibilite reconocer los avances, fijar metas y evaluar el recorrido. Lo que lleva a su vez a planificar nuevas metas (Creemers & Gerry, 1999).

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1 Título:

Propuesta de intervención orientada al desarrollo de estrategias metodológicas para mantener el control en el aula.

4.2 Descripción del problema:

Una vez realizada la investigación en los séptimos grados de Educación General Básica de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo, se logró detectar algunas falencias en ciertos aspectos del clima escolar. Falencias que están directamente relacionadas al control que tiene el docente en el aula; es por ello que, los docentes deben asumir el rol de gestores del clima, exigiendo que todos los que conviven en un grado acepten las normas convivencia y se esfuercen día a día por asumirlas, donde se evidencie el respeto a las personas y a los bienes de la institución, la ayuda desinteresada a los compañeros, el orden, el desarrollo correcto de los deberes y/o tareas, la honestidad en los exámenes y lecciones; y, las buenas maneras; ya que el buen clima de una institución educativa no se improvisa, es cuestión de coherencia, de tiempo y de constancia.

4.3 Antecedentes del problema:

En la Unidad Educativa Adolfo Valarezo no se registra documentos donde se pueda evidenciar las acciones realizadas por las autoridades y por los docentes para evaluar la gestión del clima escolar debido a que no se han realizado este tipo de investigaciones que permitan identificar problemas relacionados a clima de aula como por ejemplo cumplimiento de las normas de convivencia, organización, claridad en el desarrollo de tareas, cumplimiento de deberes, entre otros; ya que la convivencia y el aprendizaje van de la mano; la formación integral influye en el desarrollo de capacidades cognitivas pero también de capacidades socioemocionales, los resultados académicos satisfactorios sólo se producen si están asentados sobre el desarrollo de competencias personales y sociales como la fuerza de voluntad o la capacidad de superar las adversidades y éstas se fortalecen en un clima de aula favorable.

4.4 Fundamentación teórica:

4.4.1 Estrategias metodológicas para mejorar el control del aula.

4.4.1.1 ¿Qué es una estrategia metodológica?

Por muchos años, el deporte adoptó la palabra estrategia para referirse a los momentos previos de la competencia en donde el entrenador y/o el deportista planean su sistema de ataque y defensa. Luego, en décadas más recientes la empresa privada ha utilizado la palabra estrategia con el objetivo de planear una serie de acciones o tácticas de mercado para superar deficiencias, o potencializar algún área o departamento de producción. Realizando una comparación del término desde la empresa privada, a las instituciones educativas se puede decir que las estrategias metodológicas son una serie de acciones administrativas, organizativas, sociales y culturales para mejorar el clima escolar; también, sintetizan los pasos que se deben seguir para mantener el control en el aula de clases; se tornan además, en una herramienta pedagógica que proporcionará mayor dinamismo para la adquisición de habilidades profesionales.

4.4.1.2 Características de la estrategia metodológica.

Entre las características que debe tener una estrategia metodológica según el criterio de Rodríguez y colegas (2011) se pueden mencionar las siguientes:

- Debe constituirse como un sistema que conduzca al desarrollo de habilidades partiendo de la integración de los componentes investigativo, académico y laboral en pro de la formación integral del educando.
- Debe estar fundamentada en la interacción entre los profesores, autoridades y los profesionales que trabajan en el Departamento de Consejería Estudiantil con el objetivo de orientar la práctica en las diferentes áreas asistenciales.
- Debe propiciar el desarrollo de habilidades a través de los objetivos planteados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- La puesta en marcha de la propuesta facilita a los psicólogos externos a la institución educativa elaborar actividades para la resolución de conflictos y brindar una correcta orientación en las áreas asistenciales.

- Debe caracterizarse por un estilo participativo entre autoridades, profesores, estudiantes y padres de familia.
- Debe ser flexible.
- Promueve el mejoramiento humano y profesional de los agentes educativos.
- Demanda del empleo de una metodología activa y técnicas participativas.

4.4.1.3 Tipos de estrategias.

Según los planteamientos de Keneth y Ben (2000), las estrategias metodológicas para un mejor control del aula se dividen en:

4.4.1.3.1 Estrategias cooperativas.

También llamadas como estrategias de “responsabilidad moral” ya que el fin es compartido por un grupo de estudiantes, donde las actividades y los esfuerzos se orientan hacia la meta en común. Esta estructura de meta demanda de interdependencia social, es decir, compartir la responsabilidad para conseguir una recompensa y asumir las sanciones en caso de no cumplir con lo que le corresponde a cada estudiante. Entre ellas están, juego de la tarjeta verde / roja, el semáforo, establecer señales de alerta y juego el tallarín.

4.4.1.3.2 Estrategias individuales.

Este tipo de estrategias tiene una estructura de meta donde las recompensas son individuales, ya que depende del comportamiento del estudiante en cuestión. Entre ellas se puede mencionar el juego yo me comporto mejor, tarea por premio y misiones.

4.4.1.3.3 Estrategias competitivas.

En este tipo de estrategias se conceden a algunos estudiantes que se reconocen como los mejores dentro de la actividad propuesta debido a que alcanzaron la meta planteada. Ejemplos de estrategias de este tipo son el premio al esfuerzo y cuadro de estrellas.

Las estrategias anteriormente descritas tienen una relación directa con el control y manejo del aula porque se busca mantener una organización en las tareas mediante la sana competencia, el logro personal y/o el bien común del grupo.

4.4.2 Control del aula de clase.

4.4.2.1 ¿Qué es el control del aula?

Es necesario empezar diciendo que, un aula es un contexto complejo donde el control de sus variables determina el éxito –o no– del aprendizaje. Por ello, el control de aula es una habilidad que se puede adquirir y desarrollar con la experiencia; de ahí la importancia de la teoría de la autoeficacia de Albert Bandura (1977; 1987), quien señala que las expectativas de eficacia personal o autoeficacia constituyen un factor central en los procesos motivacionales y de aprendizaje que regulan el desempeño de las tareas.

El concepto de autoeficacia hace énfasis a las creencias u opiniones que posee una persona acerca de sus capacidades y recursos para organizar y llevar a cabo determinadas acciones que le permitan adquirir un cierto nivel de desempeño. Para esta investigación, es el juicio emitido por el docente sobre su propia capacidad para lograr un cierto nivel de ejecución en relación al control del aula o al manejo de la disciplina.

Por otro lado, Moss y Trickett (1974), quienes estructuran el estudio del clima escolar a partir de la mirada del aula de clase, y desde la percepción del estudiante, determinaron como parte de este estudio a la variable *control* que forma parte de la dimensión Estabilidad, la misma, que tiene relación con el 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 del alumnado y rigurosidad en el cumplimiento de normas. Por tanto, es necesario para el docente contar con recursos suficientes para el control del aula, esto es, para la gestión de la clase de tal manera que reúna los medios necesarios que permitan a los estudiantes dedicarse y conseguir su atención en las actividades escolares y que evite la aparición de comportamientos rebeldes o de falta de disciplina.

4.4.2.2 Factores que intervienen en el control del clima de aula.

4.4.2.2.1 El aula de clase. Espacio físico.

La distribución del espacio físico en el aula de clase es un factor determinante para conseguir un clima de aula adecuado y por ende un buen control del grupo. Así mismo, la ubicación de los pupitres es una característica de la clase y una estrategia para conseguir y mantener la atención del alumnado. Según Vaello (2011), los cambios en el aula de clase son indispensables, si no se varía el lugar en donde están ubicados los pupitres se va a favorecer la formación de subgrupos, algunos de ellos negativos.

La ubicación de los pupitres se puede cambiar dependiendo de la actividad que se vaya a realizar así por ejemplo:

- En U: El docente distribuye la atención equitativamente y la comunicación se facilita entre todos. Se puede utilizar en actividades de diálogo o debates.
- En O: El docente se coloca como uno más del grupo. Es adecuado para actividades donde el docente no tenga una participación continua.
- En pareja controlada: Es utilizado en actividades individuales debido a que se establece un sistema de ayuda entre compañeros.

Por otro lado, también es recomendable realizar cambios de lugar a todos los estudiantes, en especial a los que no mantienen una conducta adecuada. Según Martínez (1996), el aspecto físico y arquitectónico del aula de clase condicionan el tipo de percepciones que poseen sus integrantes. Es distinta la percepción de un aula de clase con una distribución adecuada que la percepción hacia un aula con pupitres alineados y clavados en el suelo. Así mismo se debe tener en consideración condiciones ambientales como la luminosidad, la acústica, la ventilación entre otros.

4.4.2.2.2 La metodología.

La metodología es un factor que puede condicionar el control del clima del aula, para cada actividad la metodología usada por el docente deber ser diferente, así por ejemplo, una clase participativa da a lugar a la interacción de sus integrantes de una manera constante, en los

trabajos grupales se promueve el apoyo entre alumnos monitoreados por el docente, entre otras.

Según Martínez (1996), el clima de clase es un fenómeno que se origina en cada materia, cada año lectivo, con diferentes estudiantes y con diferentes profesores por lo que su intervención deberá situarse, en el marco de la acción tutorial, dentro de cada aula de clase, partiendo de cada docente y grupo de estudiantes.

4.4.2.2.3 El alumnado.

Debido a que los estudiantes son considerados como el factor más determinante del control del clima de aula, el docente debe conocer el contexto que les rodea, los intereses que tienen, el tipo de familia con la que conviven, la autoestima que tienen, entre otras variables con el propósito de tener un clima de aula favorable.

4.4.2.2.4 El respaldo familiar.

La ayuda de la familia es muy determinante a la hora de mejorar la convivencia y el comportamiento de los estudiantes, es por ello que los docentes deben procurar que se involucren más en el proceso educativo de los estudiantes.

Según Vaello (2011), hay varios tipos de familias, de acuerdo a su actitud y nivel de implicación (colaboradoras, ausentes, hostiles e impotentes). Dependiendo del tipo de familia, el docente actuará de una forma u otra para garantizar que los estudiantes tengan una actitud favorable en el aula de clase.

4.4.2.2.5 El profesor.

Según Martínez (1996), el profesor es el líder de la clase; el tipo de liderazgo dependerá de variables como: experiencia docente, vocación por la docencia, ser visto como profesor competente, entre otras. El liderazgo que ejerza estará vinculado con la disciplina que utilice y esta a la vez estará condicionada por la organización, las normas y los límites que se establezcan. Para ello, se debe distinguir entre el profesor “con autoridad” y el profesor “autoritario”. El primero es el que logra el respeto en el aula de clase tanto entre compañeros como hacia él debido a que consigue que los estudiantes interioricen las normas; mientras que el segundo el “autoritario”, es el que impone las normas y castiga al que no las cumpla.

Otra manera de ejercer liderazgo es mediante la actitud de “dejar hacer” o “laissez-faire”, donde el docente adopta un rol pasivo, se caracteriza por ignorar los conflictos o no hacer nada. Por otro lado, también existe el liderazgo “democrático”, que tiene por objeto crear condiciones que permitan la participación de todos los estudiantes en la elaboración y ejecución de las tareas.

Todo lo que el docente realiza en el aula de clase es observado y tiene efecto positivo o negativo en sus estudiantes; por eso, el docente es el gestor de lo que sucede en el aula. Su papel es importante tanto en la relación que genera con los estudiantes como en las relaciones entre ellos. Además debe ser capaz de identificar y prevenir las conductas disruptivas de los estudiantes, debe ser mediador de conflictos para evitar agresiones físicas y/o verbales.

4.4.2.3 Tipos de control o manejo del aula de clase.

Según Alves (2007), existen tres tipos fundamentales de control o manejo de la clase:

- 1. Correctivo:** consiste en una vigilancia rigurosa, castigando a posterior las infracciones cometidas por los estudiantes.
- 2. Preventivo:** consiste en prevenir los actos de indisciplina, anticipándose a ellos, y evitar sus causas frenando así su incidencia.
- 3. Educativo:** consiste en formar el espíritu de los estudiantes para la autodisciplina y el autogobierno consciente en el estudio y en el trabajo.

El control o manejo correctivo, fue utilizado en el pasado, fue muy criticado porque no ayudaba a la formación de personalidades sanas y equilibradas.

El manejo preventivo es, hasta cierto punto, eficaz y valioso; pero, usado exclusivamente no desarrolla el sentido de responsabilidad ni los hábitos fundamentales de autogobierno, tan esenciales para la formación de la personalidad de los alumnos.

El manejo educativo, ideal de la moderna didáctica, es el control efectivo ejercido no por procesos autoritarios y coercitivos, sino por el mando democrático del profesor, por su poder de persuasión, por la estima y respeto mutuos entre profesor y discípulos, por la cooperación franca y leal en los trabajos. El orden y la disciplina se vuelven entonces conscientes, originando responsabilidades conjuntas para la clase y el profesor; éste asume el papel, no ya de dictador o de fiscal antipático, sino de superior esclarecido y amigo orientador; los alumnos ganan conciencia y responsabilidad, y se convierten en guardianes de sí mismos en lo tocante a sus actividades y a su conducta.

4.5 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
Falta de estrategias adecuadas para mantener el control de aula.	El 95% de las autoridades y docentes conocen los resultados del CES aplicado a docentes y a estudiantes del séptimo grado de EGB de la UE Adolfo Valarezo.	Hablar con el rector de la institución para convocar a una reunión con los docentes de séptimo grado de EGB.	Autoridades. Docentes. Maestrante.	INICIO septiembre 2017	Registro de asistencia.	Número de asistentes.
		Dar a conocer los resultados del CES a las autoridades y a los docentes.		FIN septiembre 2017	Preguntas y respuestas acerca de los resultados obtenidos.	Nivel de satisfacción por parte de autoridades y docentes.
		Hacer un análisis y autoanálisis de los resultados obtenidos.			Fotos	Nivel de confiabilidad por parte de autoridades, docentes y maestrante.
El 90% de los docentes participan en el taller de capacitación sobre estrategias metodológicas para mantener el control en el aula.		Taller de capacitación: Estrategias metodológicas para mantener el control en el aula, por ejemplo, las estrategias cooperativas, individuales y competitivas ver Anexo G.	Maestrante	INICIO septiembre 2017	Registro de asistencia.	Número de participantes.
		Elaborar un documento informativo acerca de las estrategias metodológicas para mantener el control en el aula (Anexo G).		FIN septiembre 2017	Prueba objetiva relacionada al taller.	Nivel de satisfacción de las autoridades y los docentes participantes.
El 90% de los docentes comparten y llegan a consensos sobre el uso de estrategias metodológicas para mantener el control del aula.		Analizar las estrategias metodológicas que utilizan los docentes para mantener el control del aula.	Maestrante	INICIO septiembre 2017	Registro de asistencia.	Número de participantes.
		Llegar a consensos sobre la utilización de estrategias metodológicas para mantener el control del aula.		FIN septiembre 2017	Fotos.	Nivel de satisfacción de las autoridades y los docentes participantes.

4.6 Referencias bibliográficas - Propuesta.

- Alves, L. (2007). *Aplicaciones educativas*. Obtenido de <https://apli.info/2007/09/16/el-manejo-de-la-clase/>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*(84).
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos Sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Barrera, M., & Valencia, P. (2008). Estrategias de manejo conductual en el aula. *Paz educa*, 2-57.
- Keneth, T., & Ben, F. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. . Editorial Thompson.
- Márquez, J., Díaz, J., & Cazzato, S. (2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(18), 126-148.
- Martínez, M. (1996). *El clima de la clase*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Moos, R., & Trickett, E. (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Olías, F. (2007). Estrategias para la mejora de la gestión de aula. *Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra*, 3-16.
- Rodríguez, L., García, M., Padilla, O., Hernández, M., & García, J. (2011). La comunicación educativa con enfoque dialógico en la labor de los tutores de estudiantes de Cultura Física de Morón. *EFDeportes.com*(158).
- Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.

CONCLUSIONES

A partir de los datos recogidos y analizados; y, tomando en consideración la interacción comunicativa del docente con los estudiantes, se evidencia que mantienen una comunicación positiva y/o favorable debido a que la dimensión de relaciones está por encima de los límites medios de la escala; por lo tanto, se observa que la comunicación pedagógica se relaciona con el clima social escolar ya que un docente que adopta una perspectiva dialógica, que comparte el conocimiento con los estudiantes y que mantiene una camaradería que genera confianza, interés, seguridad, afecto, entendimiento y respeto mutuo tendrá como resultado un clima positivo para el logro de aprendizajes y la convivencia en el aula. De ahí la importancia de una comunicación pedagógica multidireccional que sumada a un equilibrio discursivo y enfatizando el lenguaje expresivo ocasiona un efecto positivo en el aprendizaje porque el conocimiento es construido por el aprendiz a partir de su interacción con el educador y el entorno.

Los resultados de las percepciones que tienen tanto los estudiantes como los docentes en relación al clima social escolar y tomando como referencia las sub-escalas se considera bueno y/o aceptable porque el promedio se encuentra sobre los límites medios de la escala, sin embargo, se debe fortalecer considerablemente el control, la organización, la claridad y las tareas. Por tanto, los profesores y estudiantes deben recapacitar, analizar y trabajar en las características de clima de aula que requieren atención específica y permanente con el propósito de lograr eficacia escolar donde el docente debe ejercer un trabajo reflexivo, ya que esto permitiría el tratamiento de una conciencia crítica en relación a cómo va ejerciendo sus prácticas.

La experiencia docente tiene una relación estadísticamente significativa con el clima de aula percibido por los estudiantes, considerando importante la vocación y el compromiso del docente con su labor y con los intereses de los estudiantes, lo cual enriquecerán las relaciones entre el profesorado y el alumnado originando un clima de aula positivo, como lo manifiestan el LLECE (2002) al igual que Céspedes (2009) *“el compromiso vocacional del docente le lleva a no solamente querer realizar una buena labor profesional, sino que se entrelaza con las expectativas que tiene de sus alumnos”* (p. 83).

No existe una relación directa del tipo de familia que poseen los estudiantes con la percepción que tienen del clima social escolar, tal vez debido a que la mayoría de los estudiantes tienen un

tipo de familia nuclear, donde existe una buena comunicación con sus padres y éstos a su vez están pendientes de su formación integral generando buenos resultados tanto a nivel personal como académico. Así, se pone de manifiesto la importancia del clima familiar como referente principal en el ajuste psicosocial del niño, niña y adolescente en el contexto escolar. La percepción del clima familiar, influye en el desarrollo de otras características individuales, como habilidades sociales (empatía), actitudes y conductas que contribuyen a determinar el proceder con sus compañeros, los docentes y demás actores educativos.

El clima social escolar percibido por los estudiantes incide en el rendimiento académico, los resultados así lo demuestran; por lo tanto, un clima de aula positivo se constituye en gran medida por las relaciones que el profesorado y el alumnado construyen en sus interacciones dentro del aula. Las buenas relaciones entre docentes y estudiantes, permiten generar buenas condiciones para construir conocimiento y para mantener un clima de aula que posibilite la convivencia. Esto a su vez, permitirá que los estudiantes tengan un buen rendimiento escolar, ya que *“el alumno para rendir debe interactuar con su profesor en una comunicación directa, que estimule un clima afectivo y motivador para el aprendizaje”* (Saffie, 2000, p. 23).

Profesores y estudiantes tienen la misma percepción de que la *autorrealización, cambio y control* son las dimensiones y la sub-escala del clima social escolar que requieren potenciarse, por consiguiente, la conducta del profesor tiene un papel fundamental; la personalidad del docente, la disciplina y la instrucción se revelan como los principales elementos que influyen en la generación de una imagen positiva de la institución educativa; es decir, para crear un clima cordial, amigable y relajado es necesario que el docente demuestre su jovialidad, comprensividad, paciencia, sentido del humor e interés por sus estudiantes; debe existir una disciplina adecuada dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje como medio para mantener el control de la clase fomentando la equidad con los estudiantes; y, la instrucción debe desarrollarse en un ambiente de apoyo, cordialidad, apertura y motivación con el objetivo de que todos los estudiantes formen parte del contexto educativo.

La dimensión del clima social escolar que tuvo la más alta puntuación tanto por parte de los estudiantes como de los docentes es las *relaciones* por lo tanto se puede asegurar que entre docentes y estudiantes, estudiantes y pares existe un buen nivel de comunicación afectiva, donde los estudiantes participan activamente en las actividades que el docente realiza dentro del aula de clase. Por consiguiente, las relaciones humanas y el ambiente social en el que se

efectúan los procesos educativos requieren de atención y cuidado, de ahí la importancia de impulsar relaciones afectivas y un clima de aula positivo donde no existe maltrato psicológico, físico, verbal (Arancibia, Schmidt, & Sancho, 1998) y favorezca no solo los logros académicos de los estudiantes sino también un ambiente de trabajo propicio para el desempeño de docentes y estudiantes.

RECOMENDACIONES

Si bien la comunicación dentro del aula es favorable entre docentes y estudiantes; y, estudiantes entre pares para el desarrollo integral del alumnado es recomendable que los docentes establezcan espacios para la reflexión, comprensión, análisis y trabajo cooperativo para que los estudiantes tengan conciencia y activen el pensamiento crítico ante las diferentes experiencias que se suscitan durante la convivencia diaria y así mantener o mejorar el clima social escolar.

Es recomendable que los docentes reflexionen sobre su quehacer pedagógico y que estén en perfeccionamiento continuo, deben procurar que sus prácticas sean contextuales y pertinentes renovando sus metodologías y estrategias de enseñanza, con la finalidad de mejorar el clima en el aula en especial para optimizar el control, la organización, la claridad y las tareas y así lograr que los estudiantes se involucren más en el proceso de enseñanza –aprendizaje.

Los docentes deben realizar su trabajo de manera crítica y reflexiva, si notan que sus estudiantes no ponen interés en las actividades que realizan deben buscar las formas de llamar su atención, de motivar su aprendizaje ya que su objetivo es educar y guiar al alumnado a un desarrollo integral.

Es necesario que el rol del docente se centre en un trabajo profundo, que genere transformaciones trascendentes en la vida de los estudiantes, que logre condiciones pertinentes para el desarrollo integral de ellos, donde se valore sus experiencias de vida y conocimientos previos, permitiendo que éstos se expresen, reflexionen sobre su forma de actuar y sean corresponsables de sus actos; por tanto, el docente debe tener en cuenta no sólo aspectos cognitivos del estudiante, sino también su desarrollo emocional, psicológico, familiar para así reforzar las relaciones de confianza y de respeto entre el docente y el estudiante, como también entre pares.

Los docentes deben generar buenas condiciones de trabajo, para que la construcción de los aprendizajes sea significativa, así mismo, deben generar espacios en que se potencie el aprender a ser de los estudiantes haciéndolos partícipes y protagonistas de su experiencia educativa, estimulando su creatividad, habilidades y estrategias para aprender a aprender con la finalidad de que se den cuenta de sus propios errores y los corrijan; sólo así desarrollarán la capacidad de conocer, controlar y transformar creadoramente su propia persona y su medio.

Es fundamental que los docentes se capaciten en estrategias metodológicas para mantener el control del aula y lograr establecer un clima cordial, amigable y relajado demostrando su jovialidad, comprensividad, paciencia, sentido del humor e interés por el alumnado; con el fin de que exista una disciplina adecuada dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, de esa manera los docentes podrán lograr que los estudiantes formen parte del contexto educativo.

Es indispensable hacer investigaciones involucrando a los padres de familia y a las autoridades de la institución educativa para observar, analizar, determinar e indagar de quien depende que exista un clima social escolar favorable, si de los alumnos, de los padres de familia, de los profesores o de las autoridades con la finalidad de crear las alternativas más efectivas para mejorar la convivencia en el aula y generar espacios que estén acorde las necesidades de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y demás actores educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalay, L., Flores, A., Milicic, N., Portales, J., & Torretti, A. (2003). Familia y escuela: ¿una alianza posible? Una mirada desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Psykhe*, 12(2), 101-110.
- Alvarez ; Bisquerra. (1998). Manual de orientación y tutoría. Barcelona, España: CISSPRAXIS, S. A.
- Alves, L. (2007). *Aplicaciones educativas*. Obtenido de <https://apli.info/2007/09/16/el-manejo-de-la-clase/>
- 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/septdic06/elclima.htm>
- Andrade, L. (2012). *Guía didáctica de proyectos de investigación II* . Loja: EdiLoja.
- 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 de Chile: Libertad y Desarrollo.
- Arón, A., & Milicic, N. (1999). *Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos*.
- Arón, A., & Milicic, N. (2008). *Clima social Escolar y desarrollo personal*.
- 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
- Ascorra, R., Arias, H., & Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 117-135.
- Assael, J., & Neumann, E. (1991). *Clima emocional en el aula*. Santiago.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. (Segunda edición ed.). Trillas.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*(84).
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos Sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Barraza, A. (2010). *Propuestas de intervención educativa*. México.
- Barrera, M., & Valencia, P. (2008). Estrategias de manejo conductual en el aula. *Paz educa*, 2-57.
- Bellei, Muñoz, Pérez, & Raczynski. (2003). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Chile.
- Benbenishty, R., & Astor, R. (2005). *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*. New York: Oxford.
- Berlo, D. (1987). *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y la práctica*. (Décimo quinta ed.). Buenos Aires.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- 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.
- Cabrera Cuevas, J. D. (2003). Discurso docente en el aula. *Estudio pedagógico N° 29*.
- Cantillo, C. (s.f.). Didáctica de la Educomunicación. *Modelo Estructuralista*. Málaga, España.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Cárdenas, E. (27 de Febrero de 2016). Guía metodológica. Obtenido de <http://maestriamodulodos.blogspot.com/2016/02/guia-metodologica.html>
- Casassus. (2005). Interacciones al interior del aula o condiciones estructurales de la escuela: su impacto en la desigualdad educativa. Santiago, Chile.
- Casassus, J. (1993). *¿Debe el Estado ocuparse aún de la educación?* Santiago de Chile.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago de Chile : Ediciones LOM.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Cuarto Propio/Indigo.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile.

- Casassus, J. (2008). Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 7(6).
- Castro, M. (2006). Actitudes y motivación en educación física escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*.
- Cere. (1993). Evaluar el contexto educativo.
- Céspedes, A. (2009b). *Educación las emociones, educar para la vida*. Santiago de Chile.
- 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
- Colegio Mas Luz. (s.f.). *Comunicación Pedagógica*. Obtenido de <http://www.colemasluz.com/comunicacion.php>
- Coll, C. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Coll, C. (1997). *Psicología de la instrucción*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Quito, Pichincha, Ecuador.
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículo y profesorado, introducción crítica a la didáctica* (Primera ed.). Madrid: Akal.
- Contreras, J. (1991). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.
- 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>
- Cotton, K., & Wikelund, K. (2001). Parent involvement in education. *School Improvement Research Series. Northwest Regional Educational Laboratory*.
- Creemers, B. P., & Gerry, J. (1999). *The Role of School and Classroom Climate in Elementary School Learning Environments*.

- De Bruin, A. &. (2003). *Family literacy. From theory to practice*. Newark Delaware: International Reading Association.
- 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
- ELE, E. d. (2012). *Clima de aula y condiciones para el aprendizaje*. Santiago de Chile.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Enciclopedia de tareas. (2013). Obtenido de <http://www.encyclopediadetareas.net/2013/09/la-comunicacion-pedagogica.html>
- Epstein, J. (1991). Effects on student achievement of teacher's practice of parent involvement. *Advance in reading/language research*, 261-276.
- Epstein, J. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago de Chile: Fundación CAP.
- Fernández, A. (2000). La competencia comunicativa del docente: exigencia para una práctica pedagógica interactiva con profesionalismo. . *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*.
- Fernández, A., Sarramona, J., & Tarin, L. (1977). *Tecnología Didáctica*. Barcelona: CEAC.
- Fernandez, I. (2004). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Narcea, Madrid.
- Freiberg, H. J. (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (1999). *Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?. La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. México.
- García. (2009). *Las dimensiones afectivas de la docencia*. Obtenido de www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf

- Ginoris, O., Addine, F., & Turcaz, J. (2006). *Didáctica general*. Caracas: IPLAC.
- Gonder, P. O. (1994). *Improving school climate & culture, Arlington, VA, American Association of School Administrators*.
- González, O. (1996). *El enfoque histórico cultural como fundamento de una concepción pedagógica*. Colombia: Ed. El Poira.
- 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.
- Gubbins, V. (2011). *Estrategias de involucramiento parental de estudiantes con buen rendimiento escolar en educación básica*. Santiago de Chile.
- Guerrero, L. (2013). Obtenido de <http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/7136/1/Guerrero%20Flores,%20Lauro%20Andres.pdf>
- Hamre, B., & Pianta, R. (2002). Early Teacher - Child Relations and the trajectory of children's schools outcome through eight grade. *Child development*, 72, 625-638.
- Hanushek, E., & Steven, R. (1997). Understanding the Twentieth-Century Growth in U.S. School Spending. *Journal of Human Resources*, 32(1).
- Hernandez, A. (s.f.). *Elementos metodológicos esenciales para todo docente en su proceso de Enseñanza Aprendizaje*. Obtenido de <http://trabajos94/elementos-metodologicos-esenciales-todo-docente-sua-proceso-ensenanza-aprendizaje/elementos-metodologicos-esenciales-todo-docente-sua-proceso-ensenanza-aprendizaje.shtml>
- Hernández, C., & Marchesi, Á. (2003). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández, F., & Sancho, J. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Secretaría General Técnica.

- Hernández, F., & Sancho, J. M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria*. Madrid: CIDE-MEC.
- Hernández, M. (2007). Práctica docente y procesos comunicacionales. *Tecnología y comunicación educativas*(44).
- Hernández, P. (1989). *Diseñar y enseñar: Teorías y técnicas de programación y proyecto docente*. NARCEA.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México: Mac-Graw Hill.
- Hevia, R. (2006). Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza. *PRELAC*, 1(2).
- Hoy, W. K., & Feldman, J. A. (1999). *Organizational Health Profiles for Higher Schools*.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage.
- Humboldt, C. A. (2014). *Código de convivencia*. Obtenido de http://www.cahgye.edu.ec/ceibos/pdf/cah_codigodeconvivencia.pdf
- Hurt, M., Scott, M., & McCroskey, J. (1978). *Communication in the classroom*.
- Ibáñez, N. (2002). *Las emociones en el aula*. . Santiago de Chile: UACH.
- Intercultural, L. O. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: R.O. 2SP 417.
- Jiménez, B. (1996). *Claves para comprender la formación profesional en Europa y España*. Barcelona: EUB.
- Kalik, K. (1987). Para el maestro, sobre la comunicación. La Habana, Cuba: CEPES.
- Keil, G. (2011). *Comunicación en el ámbito escolar en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje*.
- Keneth, T., & Ben, F. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. . Editorial Thompson.
- Klem, M., Levin, L., Bloom, B., & Connell, J. (2004). *First Things, First's Family Advocate System: Building relationships to support student Success in Secondary Schools*. Philadelphia: Institute for research and Reform in Education.

- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Leontiev, A. (1979). *La comunicación pedagógica*. Moscú: Znanie.
- Lewin, K. (1965). *El niño y su ambiente*. Buenos Aires.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (31 de Marzo de 2011). Quito, Pichincha, Ecuador.
- Lin, Q., & Yan, W. (2005). Parent involvement and mathematics achievement: contrast across racial and ethnic groups. *The Journal of Educational Research*, 99(2), 116-127.
- LLECE/UNESCO. (2002). Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos. Santiago, Chile: OREALC.
- López, V., Bilbao, M. d., Ascorra, P., Moya, I., & Morales, M. (Julio de 2012). Obtenido de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/files_mf/semina3.pdf
- Magnusson, D., & Endler, N. (1977). *Personality at crossroads*.
- Maldonado, A. (2001). *Aprendizaje y comunicación*. México: Prentice Hall.
- Malla, Á. (2013). Gestión pedagógica en el aula: clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores del séptimo año de EGB de los centro educativos Joel Monroy de la ciudad de Cuenca y Cooperativa la Cría, de la comunidad la Cría del cantón Nabón . Cuenca, Azuay, Ecuador.
- Márquez, J., Díaz, J., & Cazzato, S. (2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(18), 126-148.
- Martínez, M. (1996). *El clima de la clase*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Martínez, N., Ruíz, E., & Galindo, R. (2015). *www.virtualeduca.red*. Obtenido de www.virtualeduca.red:
<http://www.virtualeduca.red/documentos/23/Ponencia%20%20Virtual%20Educa%202015.pdf>
- Mateos, T. (2008/2009). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones pedagógicas*, 19, 285-300.

- 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.
- Meneses, G. (2007). *El proceso de enseñanza – aprendizaje: el acto didáctico* .
- Mertz, C. (2006). Obtenido de www.pazciudadana.cl
- Michigan Department of Education. (2001). *Sitio web del gobierno de Michigan*. Obtenido de https://www.michigan.gov/documents/Final_Parent_Involvement_Fact_Sheet_14732_7.pdf
- Miles, M. B. (1969). *Planned change and organizational health: Figure and ground*. Nueva York: McGraw Hill.
- 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
- Ministerio de Educación. (2016). Obtenido de <http://educacion.gob.ec/desempeno-del-docente-sne/>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2011). *LOEI*.
- 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 del Ecuador. (2012). *Reglamento General a la LOEI*.
- Mischel, W. (1968). *Boundless*. Obtenido de <https://www.boundless.com/psychology/textbooks/boundless-psychology-textbook/personality-16/social-cognitive-perspectives-on-personality-81/mischel-social-cognitive-affective-model-of-personality-and-the-person-situation-debate-315-12850/>
- Moos, R. (1974). *The social climate scales*. California.
- Moos, R. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco.
- Moos, R., & Trickett, E. (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- 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.

- Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C., & Bravo, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor - alumno: alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 70-84.
- Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C., & Bravo, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor - alumno: alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 70-84.
- Mortimore, P. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Londres.
- 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).
- Murray, C., & Greenberg, D. (2001). A child's Relationship with teachers and Bonds with school an investigation of patterns and correlates in Middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38, 423-445.
- 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>
- Nasta, L. (s.f). www.upaep.blackboard.com. Obtenido de www.upaep.blackboard.com: <https://upaep.blackboard.com/bbcswebdav/users/giovanni/Comunicacioneinteraccion.pdf>
- Noam, G., & Fiore, N. (2004). Relationships across Multiple setting. An Overview. *New Direction for Youth Development*. *Wiley Periodicals Inc*.
- Núñez, J. C. (27 de Octubre de 2009). El clima escolar, clave para el aprendizaje. (I. Online, Entrevistador)
- Ojalvo, V., & otros. (1999). Comunicación educativa. *Universidad Autónoma J.M Saracho*. Tarija.
- Olías, F. (2007). Estrategias para la mejora de la gestión de aula. *Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra*, 3-16.

- Ortega, R., & Del Rey, R. (2008). Violencia juvenil y escolar. *II Jornada de cooperación con Iberoamerica sobre "Educación en Cultura de Paz"*. Santiago, Chile.
- Ortiz, E. (1995). El estilo comunicativo del maestro. La Habana.
- Ortiz, E. (1996). *Concepciones teóricas y metodológicas sobre el aprendizaje* .
- Pérez, H., Maldonado, M., & Bustamente, F. (2010). El análisis organizacional como fundamento para la mejora de la escuela. *Revista Educare*, 6.
- Prado, V., & Ramírez, L. (2009). *Reacción Emocional y Clima Social Escolar en Instituciones Educativas Públicas y Privadas*. Bogotá: Grupo de Investigación Escuela Sistema Complejo.
- Prieto, D. (1999). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: Ciccus.
- Quiroga. (2008). *lima de aula y prácticas docente en ajedrez escolar Inicial*. Obtenido de www.ajedrezenlasescuelas.com/2008/octubre
- Raczynski, D., & Muñoz, G. (2005). *Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza en Chile*.
- Ramírez, J. (2011). Proyecto de Investigación Pedagógica. *Clima y comunicación en el aula para el aprendizaje*. Chile.
- Ramos, P., Bruno, J., & Abanacin, A. (2005). *Universidad Central de Venezuela*. Obtenido de <http://constructivismos.blogspot.com/>
- Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. (26 de Julio de 2012). Quito, Pichincha, Ecuador.
- Reynolds, D. e. (2000). *The Pupil Progress Project: Final Report, Exeter, University of Exeter*.
- 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
- Rodríguez, E. (s.f.). Comunicación Pedagógica. *Tecnología y Comunicación Educativas*.

- Rodríguez, E. (s.f). Comunicación Pedagógica. *Tecnología y Comunicación Educativas*.
- Rodríguez, L., García, M., Padilla, O., Hernández, M., & García, J. (2011). La comunicación educativa con enfoque dialógico en la labor de los tutores de estudiantes de Cultura Física de Morón. *EFDeportes.com*(158).
- Rosales, F. (2010). La percepción del clima de aula en estudiantes de educación secundaria de una institución en Callao. Lima, Perú.
- Roy, D., Rodríguez, D., & Soto, M. (2004). La comunicación pedagógica: proceso decisivo en la formación inicial del futuro profesional de la educación. *Educación y Sociedad*.
- Saffie, N. (2000). *¿Valgo o no valgo? Autoestima y rendimiento escolar*. . Santiago de Chile: Ediciones LOM.
- Sánchez, J. (2009). Tesis doctoral. *Análisis del clima de aula en educación física. Un estudio de casos*. Málaga.
- Schneider, C., & Lyardet, J. M. (2007). La comunicación pedagógica. *Novedades Educativas N° 194*, 28.
- Schramm, W. (1954). *Teoría de la comunicación*.
- Souviron López, B. (s.f.). *Estrategias didácticas metacognitivas para el desarrollo de la comunicación oral y escrita*. Málaga.
- Sparkes, A., & Boomer, M. (2001). *Las culturas de la enseñanza y la gestión a cargo de la escuela: hacia una reconstrucción colaborativa*. Madrid: Akal.
- Sprague, & Golly. (2005). *Best Behavior: Building Positive Behavior Support in School*. Sopris West Educational Services.
- Stockard, J., & Mayberry, M. (1992). *Effective Educational Environments*. Londres: Sage Publications.
- Stoll, L., Fink, D., & Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Strasser, K., Mendive, S., & Susperreguy, M. (2012). Los procesos familiares como mediadores de la relación entre el contexto socioeconómico y los resultados cognitivos y educativos. *Educación y Diversidad: Aportes desde la psicología educativa*, 299-328.

- Terán, M. (2013). Clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores del Séptimo de EGB del Centro Educativo Urbano: Colegio Particular Giovanni Battista Montini Paulo VI de Cotocollao de la ciudad de Quito cantón Quito provincia Pichincha. 134-136. Quito, Pichincha, Ecuador.
- Thapa, A. (2013). *School Climate Research*. New York.
- Thomas, S. (2000). Valuing pupils' views in Scottish schools. *Educational Research and Evaluation*, 6(4), 281-316.
- Unesco. (2000). Obtenido de http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/dakfram_spa.shtml
- Vaello. (2006). *El clima de clase: problemas y soluciones*. Obtenido de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/spip/IMG/pdf/El_clima_de_cl
- Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.
- Varela Morales, F. (1999). *Obra de Félix Varela*. La Habana: Editora Política.
- 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, & Villar, L. (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Gobierno Vasco.
- 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.
- Viñas, G. (2000). *La pedagogía liberadora*. Tarija: Universidad J. M. Saracho.
- Zabala, A., & Arnau, L. (s.f.). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*.
- Zabalza, M. (2001). El proceso de enseñanza y aprendizaje, modelo de aprendizaje formativo. *Didáctica General para psicopedagogos*, 187-226.

ANEXOS

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

CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA PROFESORES

Código:

Paralelo	Profesor	

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	Fiscomisional	Municipal	Particular	Urbano	Rural	

Del profesor

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

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

CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA ESTUDIANTES

Código:

Paralelo	Número de estudiante

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

1.1 Nombre de la Institución:									
1.2 año de Educación				1.3 Sexo				1.4 Edad en años	
7mo grado		3er curso		1. Femenino		2. Masculino			
1.5 Señala el tipo de familia (escoge una sola opción)									
1. Nuclear (si vives con tu madre, padre y o sin hermanos)									
2. Extensa (si vives con uno o ambos padres y con abuelos o tíos o primos)									
3. Monoparental (si vives solamente con uno de tus padres)									
1.6 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)		
1.7 ¿Trabaja tu mamá?		Si		No	1.8 ¿Trabaja tu papá?			Si	No

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

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

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

**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	
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 su colaboración

Anexo E. Solicitud dirigida al rector de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo

Loja, 13 de mayo de 2016.

Señor Magíster.
Marco Vinicio Gutiérrez Novillo.
RECTOR DE LA UNIDAD EDUCATIVA ADOLFO VALAREZO.
En su despacho.-

De mi consideración:

Yo, Mirella Elizabeth Cueva Jaramillo, estudiante de posgrado de la Universidad Técnica Particular de Loja, presenta a Usted un afectuoso saludo y a la vez le hace conocer que como parte esencial de la Maestría en Pedagogía se encuentra la realización y ejecución del proyecto de tesis que versa en: **"Propuesta de intervención para mejorar el clima de aula en el séptimo grado de Educación General Básica del año lectivo 2016-2017"**.

Por tal motivo, acudo a su autoridad para de la manera más comedida solicitar la debida autorización para realizar en la institución que Usted muy acertadamente dirige dicha investigación en un paralelo de séptimo de EGB.

Esperando que el presente sea acogido favorablemente, expreso a Usted el testimonio de mi más alta estima y consideración

Atentamente,



Mirella Cueva Jaramillo.
SOLICITANTE

UNIDAD EDUCATIVA "ADOLFO VALAREZO"
Correspondencia Recibida
FECHA 16-05-2016
HORA 12:01
RECIBE [Signature]

Se autoriza a Mirella Cueva
ejecución del proyecto
[Signature]

UNIDAD EDUCATIVA
"ADOLFO VALAREZO"
RECTORADO
LOJA - ECUADOR

Anexo F. Solicitud de respuesta por parte del rector de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo



UNIDAD EDUCATIVA "ADOLFO VALAREZO"
Loja-Ecuador

Teléfonos: Secretaría: 2571003
Rectorado: 2571339
Coord. B.I. 2588202

Dirección: Calle Carlos Román H.
E-mail: adolfovalarezo@hotmail.com
Fax: 2576828



Of. Nro. 245 – UEAV 2015 – 2016
Loja, 17 de Mayo de 2016

Licenciada
Mirella Cueva
Ciudad.-

De mi consideración:

En atención a su comunicación de fecha 13 de mayo del 2016, me permito poner en su conocimiento que este Rectorado en base a su petición, autoriza la realización y ejecución del proyecto de tesis sobre el tema "PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR EL CLIMA DE AULA EN EL SEPTIMO GRADO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DEL AÑO LECTIVO 2016-2017.

Particular que comunico para los fines consiguientes.

Atentamente,

Mgs. Marco Gutiérrez Novillo

RECTOR

UNIDAD EDUCATIVA
"ADOLFO VALAREZO"
 **RECTORADO**
LOJA - ECUADOR

Anexo G. Estrategias metodológicas para mantener el control en el aula.

Las estrategias propuestas se han categorizado según los planteamientos de Keneth y Ben (2000), quienes consideran las siguientes:

- **Estrategias cooperativas:** También llamadas como estrategias de “responsabilidad moral” ya que el fin es compartido por un grupo de estudiantes, donde las actividades y los esfuerzos se orientan hacia la meta en común. Esta estructura de meta demanda de interdependencia social, es decir, compartir la responsabilidad para conseguir una recompensa y asumir las sanciones en caso de no cumplir con lo que le corresponde a cada estudiante. Entre ellas tenemos:

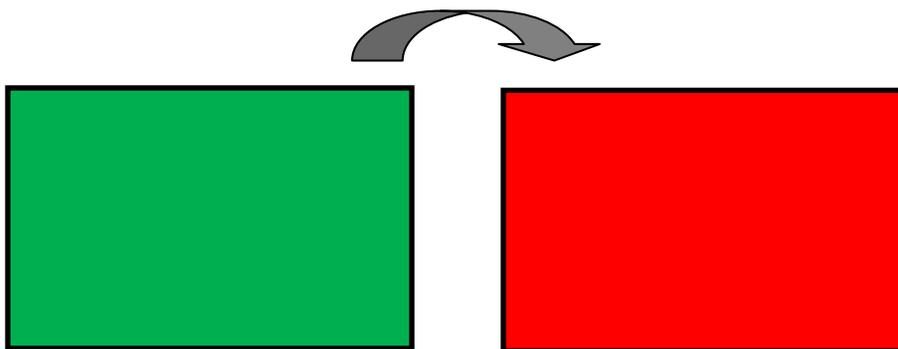
1. *Juego de la tarjeta verde / roja.*

En esta estrategia se busca que los estudiantes logren en conjunto obtener un buen comportamiento para posteriormente obtener un premio por el desempeño conseguido.

Si la tarjeta está en verde, es porque los estudiantes han tenido un buen comportamiento, pero si la tarjeta está roja, las conductas de la mayoría de los estudiantes no ha sido la apropiada. Si la tarjeta pasa la mayor parte de la jornada en verde los estudiantes ganan, si pasa más en rojo, los estudiantes pierden.

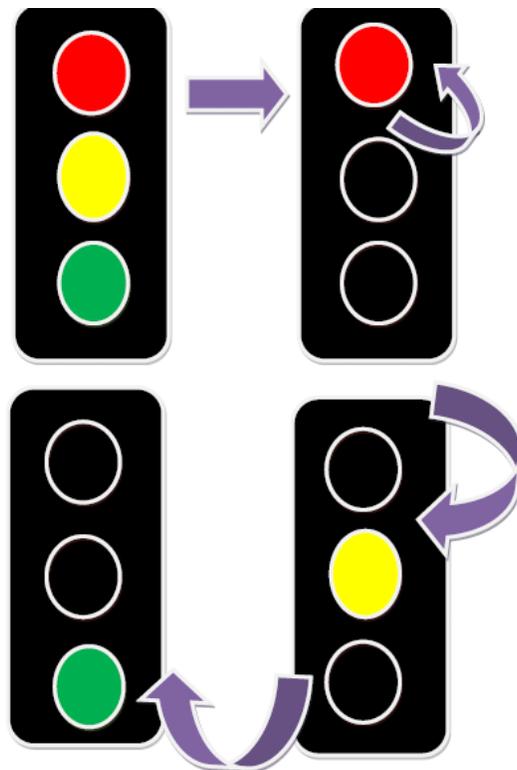
El procedimiento para realizar la estrategia es la siguiente:

- Se les muestra a los estudiantes la tarjeta que por un lado es verde y por el otro es roja (las medidas aproximadas de la tarjeta son 28 x 20 cm).



- Se les explica el procedimiento del juego y para que la tarjeta pase el mayor tiempo en verde, los estudiantes deben cumplir y respetar las expectativas de conducta durante la clase.
- A medida que transcurre la clase, y al observar un comportamiento inadecuado, la tarjeta cambia a roja, volverá a verde sólo cuando la conducta haya mejorado.
- Se les explica a los estudiantes los cambios de color dando énfasis a los acuerdos formulados al inicio de la clase y a las expectativas de conducta.
- Al finalizar la clase se hace un cálculo de las marcas que hay en cada color y se les explica por qué tuvieron o no el premio.

2. **Semáforo (tarjeta rojo/amarillo/verde).**



Esta estrategia es una modificación de la tarjeta verde/roja de “Best Behavior” (Sprague & Golly, 2005), debido a que se hizo una adaptación de acuerdo a las necesidades del curso en el que se aplicó. Se busca que los estudiantes en conjunto obtengan un buen comportamiento dentro del aula con el uso de juegos y el planteamiento claro de los tiempos y momentos en los que deben realizar alguna conducta.

Se parte de la base de tener tres tarjetas (rojo/amarillo/verde) con la intención de formar un semáforo. La idea es que, cada color del semáforo indique que conductas deben realizar los estudiantes en determinados momentos y tiempos, relacionándose a las representaciones reales de los colores del semáforo. Para ello se les debe explicar a los estudiantes de forma concreta y delimitada las conductas esperadas por cada uno de los colores, por ejemplo: El Color Rojo significa que ustedes deben realizar sus tareas concentrados y en silencio. El Color Amarillo representa que deben estar atentos porque va a cambiar de color e indica una conducta diferente a la que están realizando. Por último, el Color Verde, significa que ustedes se pueden levantar a botar la basura de los lápices, pueden pedir un material que necesiten a sus compañeros.

Se pone un color del semáforo a la vez, para que los estudiantes respeten cada una de las señalizaciones de manera independiente, calculando los tiempos en los que se requiere trabajar con ellos.

3. Establecer señales de alerta.

Esta estrategia es una forma de llamar la atención de los estudiantes, antes de dar instrucciones o dar novedades, porque permite:

- Reducir la necesidad de tener que repetir.
- Enseñar a los estudiantes a escuchar respetuosamente a los demás.
- Emplear una herramienta preventiva para los estudiantes con conductas inapropiadas.

Estas señales pueden ser verbales (por ejemplo “Atención por favor”) o utilizando algún sonido u objeto por ejemplo una campana, un silbato, un aplauso, entre otros.

El procedimiento para llevar a cabo la estrategia es:

- Explicar a los estudiantes que se usará una señal que significa que el docente requiere su completa atención.
- Mostrar la señal escogida, ya sea verbal o algún objeto.
- Utilizar la estrategia y prestar atención al comportamiento de los estudiantes. Agradecer a todos los que estuvieron atentos y respondieron satisfactoriamente.
- Explicar los motivos porque se llamó la atención y pedirles que continúen trabajando de manera silenciosa y respetuosa con los compañeros.
- Utilizar la estrategia continuamente hasta que sea interiorizada por los estudiantes.

4. Juego “el tallarín”.

Esta estrategia está fundamentada en la “relajación progresiva” de Jacobson, este autor reveló que tensando y relajando sistemáticamente varios grupos de los músculos y aprendiendo a atender y a discriminar las emociones, una persona puede eliminar, casi por completo, las contracciones musculares y sentir una sensación de relajación profunda.

Se debe aplicar este juego las veces que se considere necesario y se desea que los estudiantes estén más tranquilos y dispuestos a escuchar.

Se puede utilizar la siguiente consigna:

“... En este momento cada uno de ustedes es un tallarín que en algunas veces esta crudo y en otras esta cocido. Los tallarines crudos son muy tiesos y rígidos, mientras que los tallarines cocidos son muy blandos y suaves... ahora cuando se les diga van poniendo la parte del cuerpo que se les indica a como corresponda al tallarín... en este momento todo su cuerpo esta como un tallarín crudo... duro, duro, empezando por los músculos de la cara, luego brazos, etc. Ahora están como un tallarín cocido, van soltando su cuerpo cada vez más, hasta caer y relajar todo el cuerpo”.

- **Estrategias individuales:** Este tipo de estrategias tiene una estructura de meta donde las recompensas son individuales, ya que depende del comportamiento del estudiante en cuestión.

1. Juego yo me comporto mejor.

Esta estrategia se utiliza para fortalecer el comportamiento individual de los estudiantes dentro del aula. El procedimiento para realizar esta estrategia es el siguiente:

- Se diseñan hojas individuales, donde se premiará y fortalecerá el buen comportamiento de los estudiantes.

YO ME COMPORTO MEJOR	MARCAS					
 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Nº Lista: _____</div> Nombre: _____ Curso: _____ Colegio: _____ Profesor/a: _____	<p>a) 1 – 4 comportamientos adecuados</p> 					
<p>Inicio</p> <table border="1" style="width: 100%; height: 40px;"> <tr> <td style="width: 20%;"></td> </tr> </table> <p style="text-align: right;"><i>¡Felicitaciones!</i></p>						<p>Felicitaciones</p>
<p>Inicio</p> <table border="1" style="width: 100%; height: 40px;"> <tr> <td style="width: 20%;"></td> </tr> </table> <p style="text-align: right;"><i>¡Felicitaciones!</i></p>						<p>b) 5º comportamiento adecuado</p>
<p>Inicio</p> <table border="1" style="width: 100%; height: 40px;"> <tr> <td style="width: 20%;"></td> </tr> </table> <p style="text-align: right;"><i>¡Felicitaciones!</i></p>						 <p>¡Muchas Felicitaciones!</p>
<p>Inicio</p> <table border="1" style="width: 100%; height: 40px;"> <tr> <td style="width: 20%;"></td> </tr> </table> <p style="text-align: right;"><i>¡Felicitaciones!</i></p>						<p>Esta estrella representa que el alumno o la alumna recibirá un premio para reforzar su buen comportamiento durante una o más clases.</p>
<p>Inicio</p> <table border="1" style="width: 100%; height: 40px;"> <tr> <td style="width: 20%;"></td> </tr> </table> <p style="text-align: right;"><i>¡Felicitaciones!</i></p>						

- Dentro del aula de clase, se entrega a cada estudiante las hojas, para que se familiaricen y llenen sus datos personales.
- Se le explica el propósito de la actividad y, nuevamente, se da énfasis a las perspectivas de conducta de la clase.
- Se recogen las hojas.
- Se le explica a los estudiantes, que por cada buena conducta durante una o varias clases, se premiará con una carita feliz que irá en su hoja pegada.
- Cuando reciba la quinta carita, ésta se cambiará por una estrella, lo que significa que el estudiante recibirá un premio.
- Si hay estudiantes que ganan muchas veces, se debe empezar a ser más exigente con su conducta, mientras que con los que ganan menos es preciso premiar cualquier detalle positivo que realicen.

Ejemplos de premios pueden ser: caritas felices grandes, cartas de felicitación firmadas por parte del docente, dibujos para colorear, stickers, anotaciones positivas, entre otros.

2. Tarea por premio.

Esta estrategia permite reforzar el trabajo personal de cada estudiante, en especial se fortalece la capacidad de los estudiantes de concentrarse en una actividad realizando un trabajo de calidad en poco tiempo.

En esta estrategia se toma en consideración las expectativas de conducta y los logros académicos de los estudiantes. El procedimiento para realizarla es el siguiente:

- Esta estrategia se debe ejecutar antes de salir al recreo o en la clase antes de la salida de clases.
- El docente asigna un trabajo a los estudiantes y les dice que si trabajan de manera adecuada y rápida recibirán un premio.
- El premio consiste en salir antes al recreo, mientras mejor realicen la tarea (en función del tiempo y la calidad del trabajo), más tiempo tendrán para divertirse en el patio.
- Es beneficioso explicar a los estudiantes los logros obtenidos en relación al trabajo realizado, porque fue de calidad e incluso tuvieron tiempo para jugar, hay que indicarles que pueden ser cada vez mejores.

3. Misiones.

Esta estrategia tiene una estructura de meta individual, debido a que las recompensas de un estudiante son diferentes de las que reciben los demás compañeros.

Esta estrategia se relaciona con los valores institucionales, es decir el estudiante debe fortalecer tres valores (por ejemplo: respeto, responsabilidad y participación) mediante tareas y acciones que se relacionen con aspectos personales.

Se les plantea 5 misiones a los estudiantes (es recomendable que sean relacionadas más a lo afectivo que a lo académico por ejemplo hacer buenas obras en la escuela, ayudar a sus compañeros, entre otras), una vez finalizada la entrega de cada misión, se les explica que van a recibir un premio y depende de ellos el conseguirlo.

Se les dice a los estudiantes que por cada misión van a tener los siguientes premios:

- Cinco misiones logradas recibirán carta de felicitación y 2 puntos para cualquier materia.
- Cuatro misiones logradas 2 puntos para cualquier asignatura.
- Tres misiones logradas 1,5 puntos para cualquier asignatura.
- Dos misiones logradas 1 punto para cualquier asignatura.

- Una misión lograda 0,5 puntos para cualquier asignatura.
- **Estrategias competitivas:** En este tipo de estrategias se conceden a algunos estudiantes que se reconocen como los mejores dentro de la actividad propuesta debido a que alcanzaron la meta planteada.

1. Premio al esfuerzo.

En este tipo de estrategias, se busca no solo el éxito del trabajo de todos los estudiantes, sino también mejorar a partir de las expectativas de conducta de la clase, el comportamiento de cada estudiante.

Para esta estrategia se usan distintos estímulos frente a las conductas positivas: stickers, dibujos para colorear, una nota de felicitación firmada por el docente, entre otros.

El procedimiento es el siguiente:

- El docente explica las instrucciones de la actividad que deben realizar los estudiantes. Además, debe mencionar el comportamiento que espera de ellos durante la elaboración de la actividad, basándose en las expectativas de conducta.
- Se les comunica que los estudiantes que sigan de forma adecuada las instrucciones van a recibir un premio una vez entregado el trabajo.
- Al dar los premios, se felicita y valora el esfuerzo de los ganadores, manifestando que los demás también pueden llegar a conseguirlos si se esfuerzan un poco más.

2. Cuadro de estrellas.

En esta estrategia, el comportamiento de cada estudiante es beneficioso sólo para él/ella, sin importar lo que haga el resto.

Este cuadro de estrellas se ubica en un lugar visible del aula de clase, debe contener el nombre de los estudiantes y un espacio para ir colocando las estrellas, las cuales se conceden por la buena conducta de forma individual o grupal.

En esta estrategia las estrellas cumplen un papel de ahorro, a fin del mes dará beneficios; es decir, luego de un periodo de tiempo, por ejemplo un mes, los estudiantes con mayor cantidad de estrellas recibirán un premio por su buen comportamiento. Los premios puede ser un diploma que certifica su esfuerzo por un comportamiento adecuado en el aula de clases.

El procedimiento es el siguiente:

- Elaborar el cuadro de estrellas.
- Mostrarlo a los estudiantes y explicarles cómo funciona la estrategia.
- Frente a los comportamientos adecuados tanto en situaciones específicas como de manera grupal, los estudiantes reciben una o más estrellas durante un determinado tiempo por ejemplo un mes, un parcial, un quimestre, etc.
- Luego del periodo de tiempo se observa los estudiantes que obtuvieron mayor cantidad de estrellas, si la mayor cantidad corresponde a 20, desde la cantidad 16 o 18 los estudiantes pueden comenzar a ser premiados, dependiendo del criterio del docente y las características de los estudiantes.
- Una vez premiados los estudiantes, el cuadro queda vacío y se empieza nuevamente la actividad.

NOMBRE	ESTRELLAS						
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							

ESTRELLAS



Felicitaciones

Estas estrellas se colocan dentro de los cuadros de cada alumno o alumna cuando tienen un comportamiento adecuado.