

“Clima de aula en el desempeño académico de estudiantes de la carrera Psicología Clínica en la Universidad Técnica de Babahoyo, Extensión Quevedo, año 2015”.

Lcda. Blanca Araceli Auria Burgos ^(a), Lcdo. Gonzalo Arturo Peñafiel Nivelá, ^(b),
Lcda. Verónica Alexandra García Liscano ^(a), Lcdo. Diomedes Vicente Coello
Vera ^(b), Lcda. Rosa Isabel Navarrete Ortega ^(a), Lcda. María Nicolasa Tonato
Becerra ^(a), Lcda. Flor del Rocío Carriel Paredes, ^(a).

^(a)Profesora de la Universidad Técnica de Babahoyo Extensión Quevedo,

^(b)Profesor de la Universidad Técnica de Babahoyo Extensión Quevedo.

RESUMEN: Esta investigación presenta la situación actual del clima emocional de los estudiantes de la carrera de Psicología Clínica en la Universidad Técnica de Babahoyo del cantón Quevedo provincia de Los Ríos en relación a los logros de aprendizajes en la educación superior, otorgando información suficiente para detectar diagnósticos que responden a una realidad evaluatoria del país en la presente época, problemas que rápidamente deberán ser analizados para su posterior reducción interna y pertinente comunicación con entidades rectoras de la educación superior en el Ecuador.

Si se desea generar un buen clima emocional de aula en que todos participen activamente, donde exista respeto y confianza por el otro, por sus opiniones, sentimientos y en que todos sigan un mismo fin, deben existir normas de convivencia que aseguren de alguna forma que todo lo dicho anteriormente se cumplirá y para eso no sólo se deben establecer, normas, sino que reflexionar en cuanto a ellas periódicamente.

La necesidad de propiciar un aprendizaje permanente y la construcción de competencias (LOGROS DE APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR) para poder contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad de la Información, partiendo del individuo en razón de su propio crecimiento como persona, lo cual exige una estrecha relación con la ética que vincule activamente líderes y comunidad para alcanzar las metas.

Palabras Claves: Clima de aula, desempeño académico, educación, clima emocional.

SUMMARY: This research presents the current situation of the emotional climate of the students in the Technical University of Babahoyo, Quevedo, province of Los Ríos, in relation to the achievements of learning in higher education, providing enough information to detect diagnoses that respond to an evaluation reality of the country in the present epoch, problems that will soon have to be analyzed for later internal reduction and the pertinent communication with the governing bodies of higher education in Ecuador.

If you want to generate a good emotional atmosphere in the classroom where everyone is actively involved, where there is respect and trust for the other, for their opinions, their feelings and where all follow the same end, there must be rules of coexistence that ensure some So that everything said above will be fulfilled and for that not only the norms must be established, but to reflect on them periodically.

The need to promote lifelong learning and the construction of competences (LEARNING ACHIEVEMENTS IN HIGHER EDUCATION) in order to contribute to the cultural, social and economic development of the Information Society, starting with the individual due to his own growth as a person, Which requires a close relationship with ethics that actively links leaders and communities to achieve goals

Keywords: Classroom climate, academic performance, education, emotional climate.

I. INTRODUCCIÓN

Gairín Sallan (1999) señala que las instituciones educativas pueden considerarse organizaciones sociales, puesto que están conformadas por un grupo de personas que ejercen determinadas funciones ordenadas por fines, objetivos y propósitos, dirigidos hacia la búsqueda de la eficiencia y la racionalidad.

En ese contexto de permanente búsqueda de “Eficiencia” se ejerce la convivencia grupal entre los miembros de una organización desde lo general a lo particular, un ejemplo claro en una institución educativa donde la convivencia general se refleja en el clima laboral de docentes con autoridades, padres de familia y estudiantes dentro de la institución como tal; y en lo particular se refleja dentro del aula de clases cuando la relación es docente – estudiante. Entonces encontraremos conexiones de relación entre el clima de convivencia general o de la institución con el clima de convivencia particular o de aula.

La situación planteada evidencia la necesidad de desarrollar en las personas las competencias individuales y sociales, necesarias para afrontar las demandas propias de una realidad sometida a un permanente cambio. Ello sugiere que la escuela, además de alfabetizar con letras y números, debe propiciar también la alfabetización de las emociones, las habilidades sociales, la toma de decisiones y el manejo de las relaciones interpersonales (Teruel, 2000). Sin embargo, la escuela ha tenido una función prioritaria o casi exclusivamente de enseñanza y transmisión de aspectos académicos, sin responsabilidades explícitas y claramente establecidas en lo atinente a las competencias sociales del alumnado, al bienestar interpersonal y personal.

Estas ideas, discutidas en congresos y seminarios a nivel mundial, tienen igualmente vigencia en Ecuador, donde también se ha planteado la necesidad de un cambio educativo, que permita obtener un ciudadano más consciente de sí mismo y de su papel en la sociedad. Esto se refleja en las reformas educativas materializadas en la implantación de la Educación Básica en 1997, y en el Nuevo Modelo Educativo Nacional (Ministerio de Educación y Deportes, 2002), los cuales coinciden en proponer, como meta de la acción pedagógica formal y al mismo nivel de las competencias, cognitivas y lingüísticas, el desarrollo de competencias para la interacción e integración social y el equilibrio personal.

No obstante, como apuntan Álvarez González y Bisquerra Alzina (1999), no es el currículo explícito o formal, el que determina el desarrollo personal y social del educando, esto depende más del sistema de relaciones profesor alumno y alumno-alumno que conforman la educación incidental o informal o “currículo oculto”, a través del cual el profesor actúa como agente de socialización y como formador de sus alumnos de manera no explícita, relacionada con la metodología, los estilos educativos y el clima socio-emocional que se genera en el aula.

También Sánchez de Fernández (2001) agrega que la actuación de los docentes en las aulas está marcada por la inseguridad y el alto riesgo de tomar decisiones equivocadas; lo cual trae como consecuencia, un clima de relación poco favorable a la motivación de los agentes implicados en el proceso: alumnos y docentes. De Luca (1998) igualmente señala, que los docentes tienen enormes dificultades para regular los conflictos entre los alumnos y, Covarrubias (2000) agrega que entre las preocupaciones del maestro se encuentra: la disrupción, la falta de respeto y de disciplina, el maltrato entre alumnos y el aislamiento.

Por su parte, como producto de sus investigaciones en Venezuela, Esté (1999) señala, que lo que caracteriza la actuación de los docentes es la tensión, la inseguridad y la agresividad. Igualmente, Montes de Oca y Soriano de D. (2000) reportan en sus observaciones del aula de clases, comportamientos estudiantiles violentos. Así mismo agregan, que el autoritarismo del docente en las aulas de clase impulsa a los alumnos a proceder con agresión y hostilidad, y esto a su vez, genera un clima socio-emocional desfavorable para el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De todo esto concluyen, que aún no existe concordancia entre la realidad de las escuelas venezolanas y lo planteado en el Currículo Básico Nacional.

Para profundizar en estas ideas y dar soporte teórico al estudio que se presenta en este artículo, se amplían a continuación, los conceptos relativos al clima organizacional en las instituciones educativas, especialmente lo que tiene que ver con las relaciones interpersonales.

La Universidad Técnica de Babahoyo extensión Quevedo cuenta con 800 estudiantes provenientes de todos los cantones influyentes de la zona norte de la provincia de Los Ríos, Guayas, Manabí y, siendo administrado la evaluación y el proceso e calidad por el (CEAACES) consejo de evaluación, aseguramiento y acreditación de los centros de educación superior.

El CEAACES (Consejo de evaluación aseguramiento y acreditación de centros de educación superior) de Ecuador, ha propuesto además una “Política de convivencia escolar”, instrumento que busca fortalecer la convivencia escolar, entendiendo por ésta las relaciones que se dan entre todos los estamentos que conforman la escuela y/o que están presentes en la educación, es decir, docentes, estudiantes, familia, etc. Esta política se fundamenta en uno de los cuatro pilares de la educación “Aprender a vivir juntos”.

Cuando el CEAACES propone esta política lo hace considerando que tiene “la misión de orientar las acciones educativas en función del desarrollo integral de los estudiantes, tanto en su crecimiento personal como en su inserción activa y participativa en la sociedad” (CEAACES 2010, p13). Por otra parte, esta política tiene estrecha relación con los objetivos fundamentales transversales que se plantean con la reforma educacional en Ecuador “El diseño de la política de convivencia escolar responde a la necesidad de fortalecer el desarrollo y logro de los objetivos fundamentales transversales presentes en el currículum.

Consideramos que las relaciones interpersonales en un centro educativo son fundamentales, las cuales deben estar orientadas al trabajo en equipo que permitan el intercambiar opiniones, para alcanzar determinados objetivos o planes. Por eso, cuando la comunicación surge de forma apropiada se vuelve en camino propicio para lograr fortalecer la vida personal y social de los agentes educativos.

El clima escolar y de aula constituye importantes factores para promover y potenciar mejores desempeños académicos de los estudiantes, lo cual ha impulsado la realización de la investigación, que buscó establecer el grado de relación entre ambos elementos.

Así, frente a los factores externos e internos, tales como los relacionados al entorno psicosocial, personal y afectivo, que intervienen en el proceso educativo, el clima del aula condiciona de manera directa el desempeño óptimo del estudiante, por su implicancia en el aprendizaje, a nivel cognitivo, actitudinal y procedimental. Es decir, que exista armonía entre todos los actores de la institución educativa de manera general, así como entre los docentes y estudiantes en el aula, de manera particular.

II. DESARROLLO DE RESULTADOS

El término clima, referido a las instituciones escolares, ha sido utilizado en la literatura especializada de diversas maneras; específicamente (Cere, 1993, citado en Cornejo y Redondo 2001) señala que: Es el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante a la vez de distintos procesos educativos.

También el clima ha sido descrito, desde el punto de vista ecológico, como la relación que se establece entre el entorno físico y material del centro y las características de las personas o grupos; así mismo se ha considerado para esta descripción el sistema social, esto es, las interacciones y relaciones sociales.

Según Gairin Sallan (ob. cit.), las personas son las responsables de otorgar significado particular a estas características psicosociales, las cuales constituyen, a su vez, el contexto en el cual ocurren las relaciones interpersonales. Por ello, el clima social de una institución, es definido en función de la percepción que tienen los sujetos de las relaciones interpersonales tanto a nivel de aula como del centro.

Para clarificar aún más la definición del clima escolar, Coronel y otros (1994, p.362), hacen la siguiente caracterización: (a) es un concepto globalizador, que alude al ambiente del centro; (b) es un concepto multidimensional, determinado por distintos elementos estructurales y funcionales de la organización; (c) las características del componente humano constituyen variables de especial relevancia; (d) tiene carácter relativamente permanente en el tiempo; (e) influye en el logro de distintos objetivos académicos y de desarrollo personal; (f) la percepción de las personas constituye un indicador fundamental de la aproximación al estudio del clima.

Finalmente, es importante señalar que el estudio del clima social escolar puede centrarse en la institución y, en este caso, se puede hablar del clima del centro; pero también dicho estudio puede centrarse en los procesos que ocurren en microespacios al interior de las instituciones, como el aula de clases.

2.1 Tipos de clima escolar y de aula

Numerosos autores han propuesto diferentes clasificaciones para tipificar el clima escolar y del aula; sin embargo, todos los autores coinciden en que tanto el clima escolar como el de aula se desarrollan entre dos extremos: uno favorable, que representa un clima abierto, participativo, ideal, coherente, en el cual existiría mayor posibilidad para la formación integral del educando desde el punto de vista académico, social y emocional, puesto que existirían más oportunidades para la convivencia armónica. El otro extremo sería desfavorable y estaría representado por el clima cerrado, autoritario, controlado y no coherente, donde imperan las relaciones de poder, de dominación y de control, porque no se estimulan los procesos interpersonales, ni la participación libre y democrática, por lo cual, se producen comportamientos individuales y sociales hostiles, que inciden negativamente en la convivencia y el aprendizaje.

2.2 Dimensiones del clima escolar y de aula

El clima escolar y de aula ha sido estudiado desde diferentes enfoques evaluativos, entre ellos Fernández Enguita (2000) destaca los siguientes: la psicología ecológica, la ecología social y el conductismo ecológico; sin embargo, ha sido difícil identificar y definir acciones o indicadores.

En este sentido, Villa Sánchez y Villar Angulo (1992) acotan: El clima está condicionado por una serie de factores que, mediatizados por los procesos de enseñanza y aprendizaje, podrían clasificarse en cuatro grandes categorías: el medio ambiente, los comportamientos y actitudes personales, los aspectos organizativos y de funcionamiento y la dinámica interna que se da en el aula. (p.20) Por su parte, Bernstein (citado en Villa Sánchez y Villar Angulo, ob. Cit.) propuso considerar para el estudio del clima escolar y de aula, un conjunto de variables agrupadas en lo que denomina *contextos del clima*. A continuación se presenta una breve descripción de cada contexto: (a) **El contexto interpersonal**, referido a la percepción que tienen los alumnos de la cercanía de las relaciones que mantienen con los profesores y de la preocupación que éstos muestran ante sus problemas; (b) **El contexto regulativo**: que se refiere a la percepción de los alumnos de las reglas y las relaciones de autoridad en la escuela; (c) **El contexto instruccional**: que abarca las percepciones de los alumnos respecto al interés o desinterés que muestran los profesores por el aprendizaje de sus alumnos; (c) **El contexto imaginativo y creativo** que se refiere a los aspectos ambientales que estimula a recrear y experimentar.

III. MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. Materiales

La encuesta fue utilizada como instrumento de la investigación que consistió en obtener información de las personas encuestadas mediante el uso de cuestionarios diseñados en forma previa para la obtención de información específica.

Para la recolección de datos se utilizó el cuestionario estructurado en base a los indicadores de la variable. El cuestionario estructurado está dirigido a los estudiantes para medir el nivel del rendimiento.

3.2. Métodos

Se utilizó métodos estadísticos, descriptivos y estadísticos inferenciales. En los métodos estadísticos se utilizó distribución de frecuencias y diagrama de barra para el análisis relacional del clima de aula y desempeño académico de los estudiantes de la carrera de Psicología Clínica de la Universidad Técnica de Babahoyo Extensión Quevedo.

3.3. Población

La población seleccionada para la presente investigación está constituida por el total de 336 estudiantes decarrera de Psicología Clínica de la Universidad Técnica de Babahoyo Extensión Quevedo.

Cuadro 1 Población seleccionada

CARRERAS DE PSICOLOGÍA CLÍNICA	POBLACION
	ESTUDIANTES
	336

Elaboración: Autora

Área de estudio

La investigación se desarrolló en la carrerade Psicología Clínica de la Universidad Técnica de Babahoyo Extensión Quevedode la Provincia de Los Ríos del Ecuador (Zona 5 SENPLADES 2015).

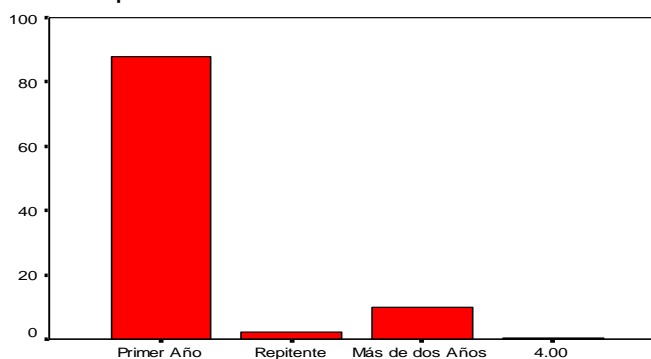
IV. RESULTADOS

Alumnos

Tiempo cursando Psicología

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Primer Año	292	86.9	87.7	87.7
	Repitente	7	2.1	2.1	89.8
	Más de dos Años	33	9.8	9.9	99.7
Total		336	100.0		

Tiempo Cursando 8vo. Grado

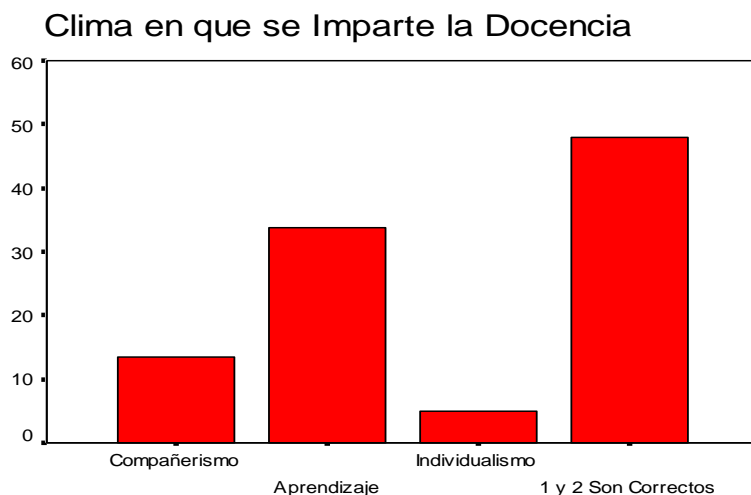


Tiempo Cursando 8vo. Grado

Respecto al **tiempo que tenían cursando la carrera de psicología**, 292 (86.9%) lo cursaba por primera vez, 7 (2.1%) eran repitentes y 33 (9.8%) tenía más de dos años en el mismo curso.

Clima en que se imparte la docencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Compañerismo	44	13.1	13.4	13.4
	Aprendizaje	111	33.0	33.7	47.1
	Individualismo	16	4.8	4.9	52.0
Total		336	100.0		



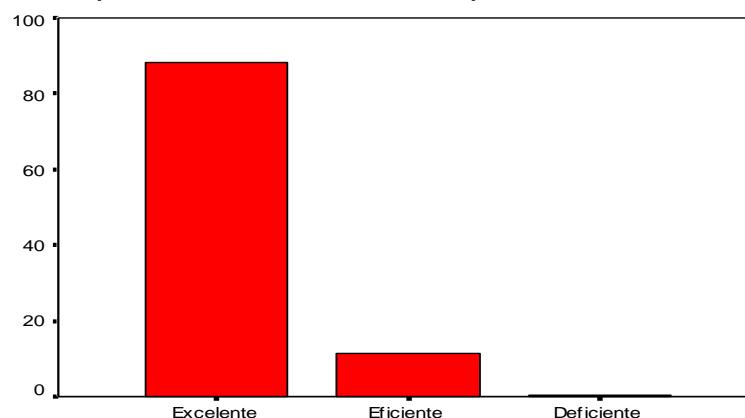
Clima en que se Imparte la Docencia

En torno al **clima en que se imparte la docencia**, 44 (13.1%) contestaron que era de compañerismo; 111 (33.0%), que era de aprendizaje; 16 (4.8%), que era de individualismo, y 158 (47.0%), que era de compañerismo y de aprendizaje al mismo tiempo. **Cabe destacar que al sumar el 13.1% que dice que es de compañerismo con el 47.0% que sostiene que es de compañerismo y aprendizaje, apenas se obtiene un 60.1% de estudiantes que juzgan de compañerismo el ambiente en que se desarrolla la docencia, cuyo porcentaje debe ser más elevado.**

Explicación de las clases por el profesor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Excelente	294	87.5	88.3	88.3
	Eficiente	38	11.3	11.4	99.7
	Deficiente	1	.3	.3	100.0
Total		336	100.0		

Explicación de las Clases por el Profesor



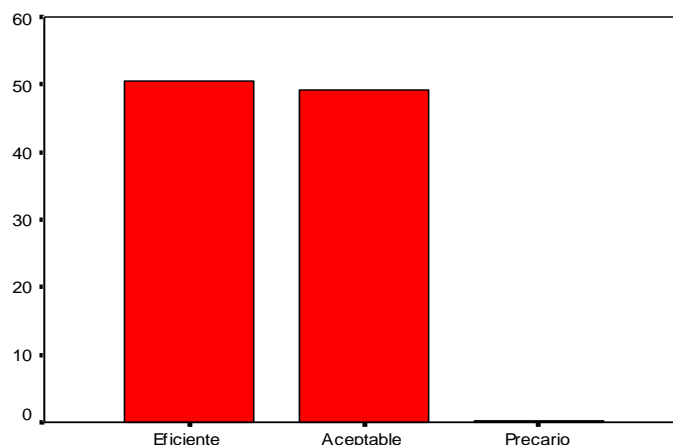
Explicación de las Clases por el Profesor

Al evaluar la **explicación de las clases por el profesor**, 294 (87.5%) contestaron que era excelente; 38 (11.3%), que era eficiente; y sólo 1 (0.3%) contestó que era deficiente.

Dominio de la asignatura por el profesor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Eficiente	168	50.0	50.6	50.6
	Aceptable	163	48.5	49.1	99.7
	Precario	1	.3	.3	100.0
	Total	332	98.8	100.0	
Total		336	100.0		

Dominio de la Asignatura por el Profesor



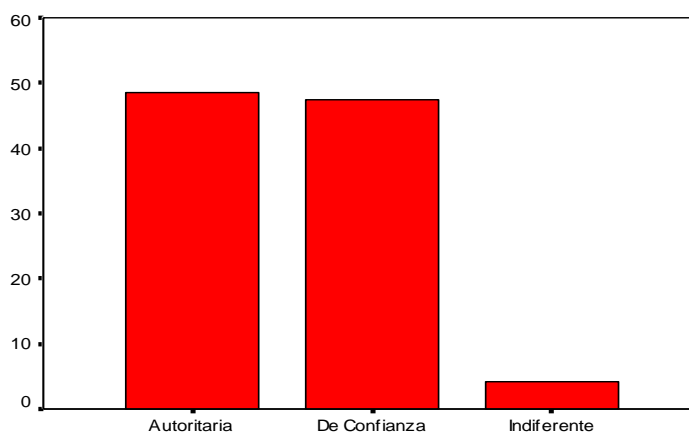
Dominio de la Asignatura por el Profesor

En cuanto al **nivel de dominio de la asignatura por parte del profesor**, 168 (50.0%) consideran que es eficiente; 163 (48.5%), aceptable; y tan sólo 1 (0.3%), precario. Como puede notarse la percepción de que el profesor posee un buen dominio de la asignatura no llena la expectativa, pues la condición de eficiente, que podría determinarlo se queda muy por debajo del 70%, que sería una puntuación un tanto justificable.

Actitud del profesor en el aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Autoritaria	163	48.5	48.5	48.5
	De Confianza	159	47.3	47.3	95.8
	Indiferente	14	4.2	4.2	100.0
	Total	336	100.0	100.0	

Actitud del Profesor en el Aula



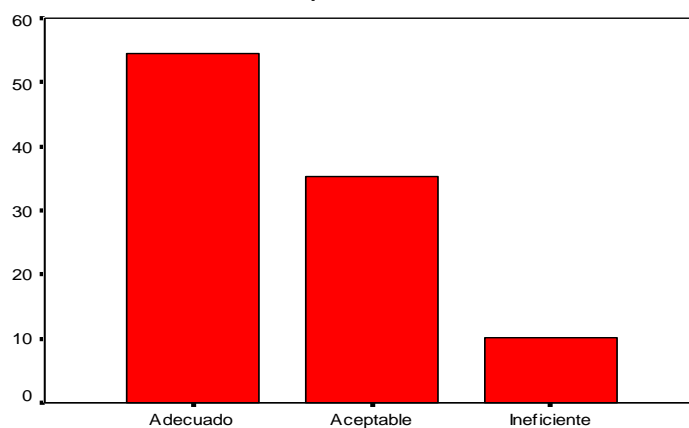
Actitud del Profesor en el Aula

Al preguntarles sobre la **actitud del profesor en el aula**, el resultado fue que para 163 (48.5%) alumnos es autoritaria; de confianza para 159 (47.3%); e indiferente para 14 (4.2%) estudiantes. Aquí encontramos otro dato importante, y es que para más del 50% de los estudiantes el profesor no sostiene una actitud de confianza, necesaria para socialización y adquisición del conocimiento.

Control de la disciplina

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Adecuado	181	53.9	54.5	54.5
	Aceptable	117	34.8	35.2	89.8
	Ineficiente	34	10.1	10.2	100.0
	Total	332	98.8	100.0	
Total		336	100.0		

Control de la Disciplina



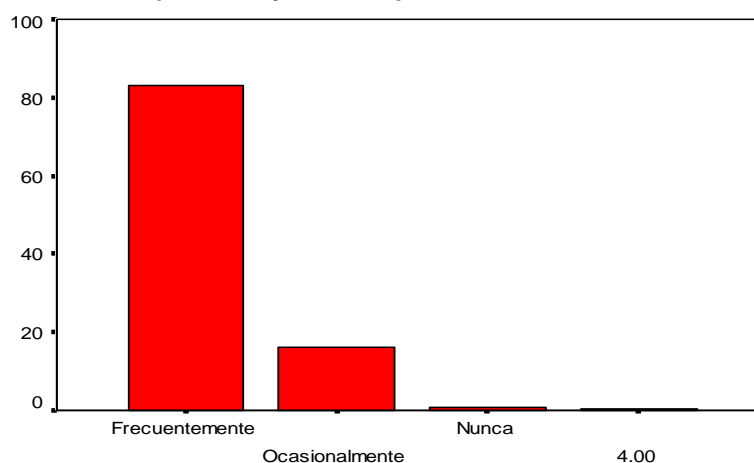
Control de la Disciplina

Respecto al **control de la disciplina**, la percepción de 181 de los estudiantes (53.9%) es de que es adecuado; para el 117 (34.8%) es que es aceptable; e ineficiente para el 34 (10.1%). Se puede apreciar que en juicio de los alumnos, el profesor no mantiene adecuado control de la disciplina, pues el mismo no alcanza ni siquiera un 70%.

Participación y trabajo en clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Frecuentemente	276	82.1	83.1	83.1
	Ocasionalmente	53	15.8	16.0	99.1
	Nunca	2	.6	.6	99.7
	Total	332	98.8	100.0	
Total		336	100.0		

Participación y Trabajo en Clase



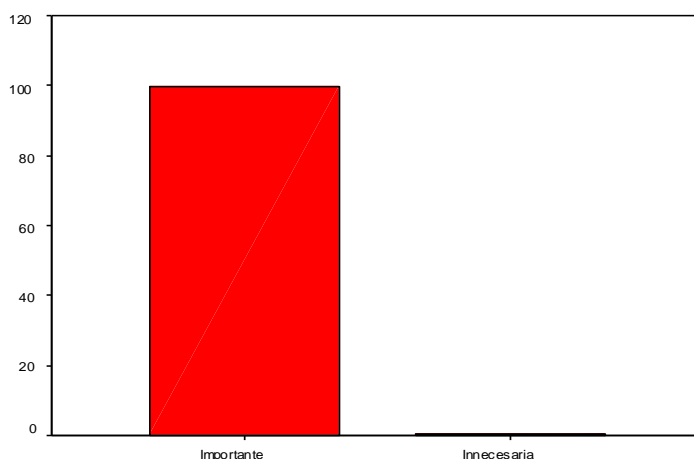
Participación y Trabajo en Clase

Sobre la **participación y el trabajo en clase**, 276 estudiantes, para un 82.1%, respondieron que se hace con frecuencia; ocasionalmente para 53 (15.8%); en tanto que 2 estudiantes (0.6%) contestaron que no se efectúa la participación y el trabajo en el aula.

Consideración de la asignatura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Importante	333	99.1	99.7	99.7
	Innecesaria	1	.3	.3	100.0
	Total	334	99.4	100.0	
Total		336	100.0		

Consideración de la Asignatura



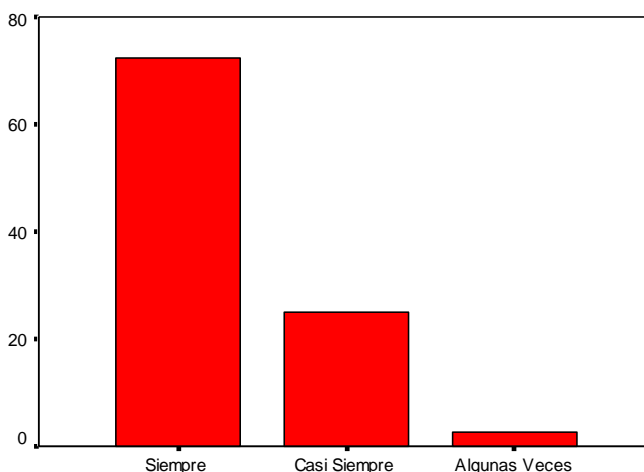
Consideración de la Asignatura

Al abordar a los alumnos sobre la **consideración de la asignatura**, 333 (99.1%) contestaron que la consideran importante; y apenas 1 (0.3%) respondió que es innecesaria.

Realización de tareas en casa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	241	71.7	72.4	72.4
	Casi Siempre	83	24.7	24.9	97.3
	Algunas Veces	9	2.7	2.7	100.0
	Total	333	99.1	100.0	
Total		336	100.0		

Realización de Tareas en Casa



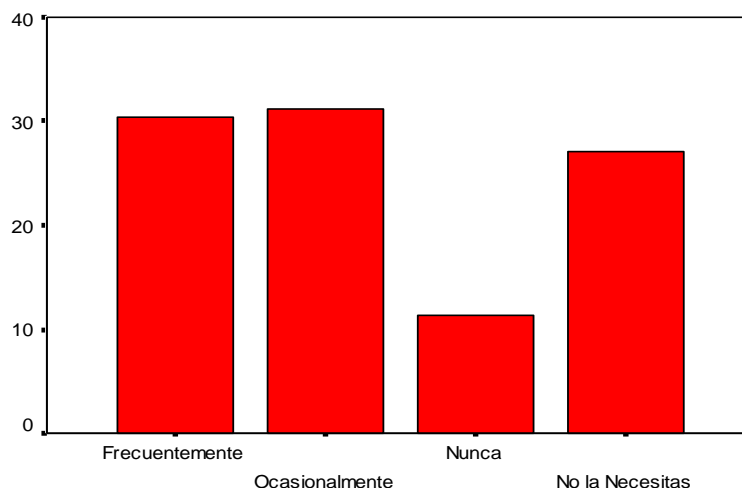
Realización de Tareas en Casa

Cuando se les preguntó sobre la frecuencia con que hacían las **tareas en casa**, 241, equivalente a 71.7% de los encuestados, respondieron “siempre”; 83 (24.7%), casi siempre; y 9 (2.7%), algunas veces.

Ayuda para realizar tareas en casa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Frecuentemente	101	30.1	30.3	30.3
	Ocasionalmente	104	31.0	31.2	61.6
	Nunca	38	11.3	11.4	73.0
	No la Necesitas	90	26.8	27.0	100.0
	Total	333	99.1	100.0	
Total		336	100.0		

Ayuda para Realizar Tareas en Casa



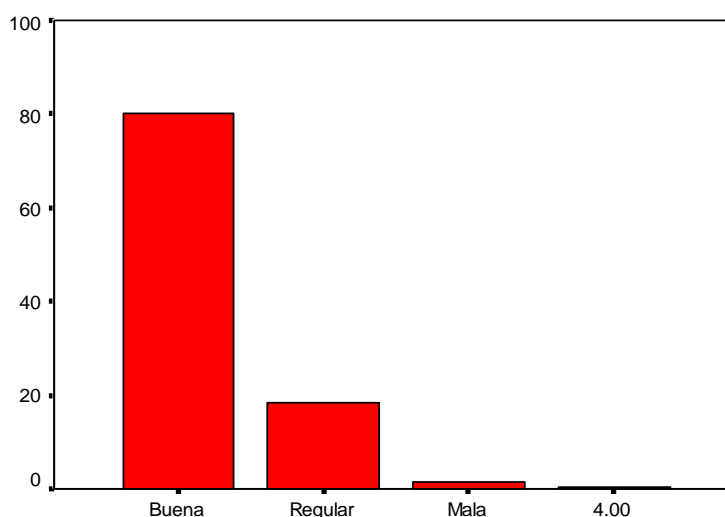
Ayuda para Realizar Tareas en Casa

En lo concerniente a la ayuda para hacer las tareas en la casa, a juzgar por sus respuestas, 101 (30.1%) la reciben frecuentemente, 104 (31.0%), ocasionalmente; 38 (11.3%) no la reciben; en tanto que 90 (26.8%) no la necesitan. Esta variable resulta bastante reveladora, debido a que el acompañamiento de los padres o tutores en el aprendizaje de los estudiantes es de suma importancia; no obstante, vemos aquí una escasa participación de los progenitores en el proceso cognoscitivo de los niños, pues, quienes lo hacen con frecuencia no alcanzan ni la tercera parte.

Relación con la familia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Buena	268	79.8	80.0	80.0
	Regular	61	18.2	18.2	98.2
	Mala	5	1.5	1.5	99.7
	4.00	1	.3	.3	100.0
	Total	335	99.7	100.0	
Total		336	100.0		

Relación con la Familia



Relación con la Familia

En lo que se refiere a la **relación con los familiares**, 268 (79.8%) sostiene que es buena, 61 (18.2%), regular; mientras que para 5 (1.5%) la relación familiar es mala.

V. DISCUSIÓN

Ibáñez (2002) afirma, que las emociones se traducen en posibles acciones de realizar por parte de una persona, por lo que tomar en consideración las emociones de los estudiantes en el aula “constituye el aspecto de mayor relevancia para facilitar los aprendizajes en educación” (Ibáñez, 2002, p32), puesto que las emociones positivas o negativas posibilitarán la realización de acciones que favorecerán o no permitirán el aprendizaje. Por su parte, Céspedes (2009) dirá que negar las emociones dentro del aula provocan los sentimientos de frustración en los educandos y la falta de tolerancia ante el fracaso en el desarrollo de la labor escolar, lo que incide en un bajo rendimiento escolar. Hernández y Marchesi (2003) señalan que para que un educando aprenda se debe tomar en cuenta “dos variables especialmente importantes: sus conocimientos previos y sus motivaciones” (Hernández y Marchesi, 2003, p43). Tanto los conocimientos previos como las motivaciones de cada educando, son aspectos relevantes a considerar para la generación de un clima de aula positivo.

Casassus (2008) se referirá a las competencias emocionales y su desarrollo como medio para lograr un buen rendimiento escolar, al “desarrollar competencias emocionales en los educandos se desarrolla la capacidad de resolver y enfrentar problemas cognitivos” (Casassus, 2008, p93).

Como se ha visto anteriormente, un clima de aula positivo se constituye en gran medida por las relaciones que docente y estudiantes construyen en sus interacciones dentro del aula. Ibáñez (2002) expone 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” (Ibáñez, 2002, p33). De la misma forma, Casassus (2006) dirá que lo imprescindible dentro del aula, para la generación de aprendizajes de los educandos, es “el tipo de conexión emocional que se establece entre los docentes y ellos” (Casassus, 2006, p239). Siendo las relaciones interpersonales que construyen docentes y educandos en el aula, la variable que tiene mayor incidencia en la generación de aprendizajes y permite la conformación de un clima de aula positivo, este último “es el principal factor que explica las variaciones en el rendimiento de los alumnos” (Casassus, 2006, p237).

Las buenas relaciones entre docentes y educandos, permiten generar mejores condiciones para construir conocimiento y para mantener un clima de aula que posibilite la convivencia. Esto a su vez, permitirá que los educandos tengan un buen rendimiento escolar, ya que “el alumno para rendir debe interactuar con su profesor en una comunicación directa, que provoque un clima afectivo y motivador para el aprendizaje” (Saffie, 2000, p23).

Las expectativas que el docente manifiesta acerca de sus estudiantes influyen en su autoestima, lo que incide en el rendimiento escolar, ya que “los estudiantes que tienen una alta autoestima aprenden más rápido, retienen la información por más tiempo, responden positivamente a los desafíos, poseen un grado de aceptación mayor frente a los demás y son capaces de responsabilizarse de sus actos” (Saffie, 2000, p34).

VI. CONCLUSIONES

El análisis de estos resultados nos ha permitido arribar a las siguientes conclusiones:

Dominio de la asignatura

- Según la percepción de los estudiantes, el profesor no posee un eficiente dominio de la asignatura, la misma resulta muy por debajo del 70%, que sería una puntuación un tanto justificable.

Metodología

- Para la mayoría de los alumnos, la actitud del profesor no inspira la suficiente confianza, que facilitaría la socialización y adquisición del conocimiento.
- Las clases carecen de un adecuado control de la disciplina, pues el mismo no alcanza el 70%.
- La frecuencia de corrección y retroalimentación a los estudiantes en el aula es muy baja, inferior al 60%.
- Hace falta programación de intercambios interdisciplinarios entre docentes y alumnos.

Ambiente

- Para el aproximadamente 40% de los estudiantes no predomina un ambiente de compañerismo en las clases; pues, apenas lo consideran como tal el 60.1%.
- En algunos centros existe exceso de ruidos, que indispone, y entorpece la escucha en las clases y consecuente asimilación de la asignatura.
- Existen algunos centros donde prevalece un bajo nivel de higiene y salubridad en el ambiente físico, lo cual puede degenerar en desinterés y distracción ante la enseñanza.

Condiciones sociales

- La participación de los progenitores en el proceso cognoscitivo de los niños es muy escasa, pues, quienes lo hacen con frecuencia no conforman ni la tercera parte.
- El profesorado se encuentra condicionado por un nivel de ingreso limitado para ostentar una adecuada calidad de vida, dado el bajo salario que devengan y no ejercen otra labor remunerativa; condición esta que incide en la motivación para el eficiente ejercicio de la enseñanza.

VII. RECOMENDACIONES

- Diseñar e implementar programas de capacitación docente orientados a mejorar la formación pedagógica y la especialización, puntualizando los aspectos más críticos tales como: corrección de tareas, control de la disciplina, utilización de los libros de textos y el clima en que se desarrolla la docencia; de tal manera que faculten al docente del suficiente dominio cognoscitivo y metodológico que garantice el aprendizaje de la asignatura en los niños, conforme a los objetivos trazados.
- Mejorar las condiciones físicas y ambientales de los centros, que propicien un espacio óptimo y acogedor para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Finalmente, diseñar estrategias de incentivo y motivación al estudio y conocimiento de tareas dirigidas a los estudiantes, enfatizando la participación de los varones, cuyo desempeño es mucho más crítico; y que la misma involucre a los padres al nivel de que se sientan comprometidos con el acompañamiento de los niños en la elaboración de las tareas.
- Reforzar la supervisión a cargo de los técnicos docentes, que garantice el cumplimiento por la comunidad de aprendizaje, de los programas y estrategias curriculares diseñados por el Sistema Educativo.

CITAS BIBLIOGRAFICAS

- [1]. Al Hussami, M. (2008). A Study of Nurses' Job Satisfaction: The Bass, B. M. (1981). *Stogdill's Handbook of Leadership*. Nueva York: The Free Press.
- [2]. Abello, Raimundo (2000). Infancia y conocimiento social. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- [3]. Abeyá, Elisabet., Díez, María., Gómez, Pitti (2005). Emociones. Barcelona: Editorial Octaedro.
- [4]. Adam, Eva (2003). ¿Puede la inteligencia emocional ayudar en tiempos de cambio?. En emociones y educación: qué son y cómo intervenir en la escuela. España: Editorial Laboratorio Educativo/ GRAO.
- [5]. Aránguiz, Gabriel., Assaél Jenny., Cerda, Ana., Guzmán, Isabel (1994). los problemas de disciplina: dilema fundamental en la escuela de hoy. En Trabajo pedagógico en las organizaciones magisteriales, Equipo TED. PHE.
- [6]. Amaiz, Vicenç (2000). La seguridad emocional en la educación infantil. Barcelona: Editorial Praxis.
- [7]. Assaél, Jenny., Neumann, Elisa (1991). Clima emocional en el aula. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE).
- [8]. Baptista, Pilar., Fernández, Carlos., Hernández Roberto (2003). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill.
- [9]. Bisquerra, Rafael (2000). Métodos de investigación educativa. Barcelona: Editorial Ceac.
- [10]. Casassus, Juan (2003). La escuela y la (des)igualdad. Santiago de Chile: Ediciones LOM.
- [11]. Casassus, Juan (2006). La educación del ser emocional. Santiago de Chile: Cuarto Propio/Indigo.
- [12]. Casassus, Juan (2008). Aprendizajes, emociones y clima de aula. En Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, año 7, N° 6. Santiago de Chile: UAHC/Ediciones LOM.
- [13]. Céspedes, Amanda (2009a). Niños con pataleta, adolescentes desafiantes. Santiago de Chile: Ediciones B.
- [14]. Céspedes, Amanda (2009b). Educar las emociones, educar para la vida. Santiago de Chile: Ediciones B.
- [15]. Coll, César (1997). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. En Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Barcelona: Paidós.
- [16]. Coll, César., Solé, Isabel (2004). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C.Coll, A.Marchesi, J.Palacios (comps) Desarrollo psicológico y educación vol.2 Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza Editorial.
- [17]. Darder, Pere (2003). Las emociones y la educación. En emociones y educación: qué son y cómo intervenir en la escuela. España: Editorial Laboratorio Educativo/ GRAO.
- [18]. Delors, Jacques (1996). La educación encierra un tesoro. España: Santillana Ediciones UNESCO.
- [19]. Fazio, V. (2004) Incidencia de las horas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos. Maestría de economía. Universidad de la Plata. Argentina. Documento de Trabajo Nro. 10. Junio, 2004. Disponible en internet