

La comunicación y el clima de aula en el contexto ecuatoriano

Communication and classroom climate in the Ecuadorian context

Lucy Andrade-Universidad Técnica Particular de Loja- ldandrade@utpl.edu.ec

Margoth Iriarte-Universidad Técnica Particular de Loja -miriarte@utpl.edu.ec

Mónica Herrera-Universidad Técnica Particular de Loja- mherrera@utpl.edu.ec

Resumen: La transformación de los espacios de socialización e inter-aprendizaje se orientan a la mejora continua del sistema educativo y la gestión de los elementos que lo componen. En este contexto y en el caso específico de Ecuador, algunos de los problemas de aprendizaje que se priorizan en el aula tienen relación directa con las formas de comunicación, las estrategias metodológicas y el ambiente escolar en el que se desarrollan los procesos educativos. Bajo este marco, la comunicación en el aula se constituye como un factor predominante para la generación de ambientes positivos, situando al estudiante como protagonista principal de su formación, a través del acompañamiento y mediación del docente, con estrategias didácticas y herramientas tecnológicas que posibilitan nuevos escenarios para el pensamiento, el aprendizaje y la comunicación. De esta forma, la identificación de las percepciones que tienen docentes y estudiantes de la comunicación y el clima social de aula se constituye como elemento prioritario de análisis. En la presente investigación se analizan ambos factores a través del estudio de las Relaciones, la Autorrealización, la Estabilidad y el Cambio en 751 aulas/escuelas de cuarto, séptimo y décimo grados de educación general básica en Ecuador. Los resultados muestran que estas categorías suponen aspectos destacados a trabajar en la potenciación en la comunicación en el aula; determinándose cualitativamente la percepción diferencial del clima de aula y de la comunicación establecida entre los docentes y estudiantes estudiados.

Palabras claves: Comunicación; clima de aula; percepción objetiva; percepción ideal.

La pantalla insomne – 2ª edición (ampliada)

Universidad de La Laguna – abril de 2016

Abstract: Ecuador is making efforts for changes and improvements in the education system and the management of all elements that allow the transformation of spaces for socialization and mutual learning. In this context, some of the learning problems that are prioritized in the classroom are directly related to the forms of communication, methodological strategies and the school environment in which educational processes take place. Under this framework, the communication becomes the central factor to generate positive environments in the classroom where the student is the main character of their training mediated by teachers that create a stage of thinking, learning and communication with strategies and technology. For these reasons, it is important to identify the perceptions that teachers and students have about communication and social climate in fourth, seventh and tenth grades of basic education schools in Ecuador. The research was done in 751 classrooms, showing that relationships, self-fulfillment, stability and change are important aspects that must work to improve communication in the classroom. It also shows that teachers and students have a different perception of classroom atmosphere and communication established there.

Keywords: Communication; climate of the classroom; objective perception; ideal perception.

1. Introducción

La comunicación y la metodología de enseñanza-aprendizaje tienen directa relación con el clima de aula en el cual se desarrolla el proceso educativo. En este sentido, el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo SERCE, realizado en el año 2008, detalla que el 51.1% de los estudiantes de primaria han sido víctimas de robos, insultos, amenazas o golpes entre compañeros y que, la violencia física en Ecuador alcanza un 21.9% (Román y Murillo, 2011). Estos resultados son una clara manifestación de que las relaciones y las actuaciones de los estudiantes en el aula afectan el grado de comunicación y los vínculos afectivos necesarios para generar un clima de convivencia pacífica (Martín, 2007).

Asimismo, los resultados anteriores se vinculan con los presentados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad (LLECE, 2008). En ellos se precisa que el clima de aula es un factor que incide en el rendimiento académico, determinándose la comunicación en el aula como un factor clave para la convivencia y la formación integral de los estudiantes (Manríquez, 2014). Por ello, la generación de nuevas estrategias de comunicación, así como la creación de ambientes de respeto, acogedores y positivos, son elementos importantes que hay que tomar en cuenta para promover aprendizajes intelectuales y sociales significativos.

Dentro de este marco general, es preciso mencionar que las nuevas estructuras socio-familiares que caracterizan a Ecuador requieren de una escuela eficaz, enfocada al desarrollo integral de sus estudiantes (Murillo, 2005) y priorizando la comunicación dialógica mediante el conocimiento previo, el contexto cultural, social y familiar; bajo un sistema de valores de respeto, responsabilidad, honestidad y solidaridad dentro de los principios del buen vivir (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011). Por tanto, la escuela requiere promover una serie de acciones que faciliten las interacciones sociales a través de “la participación conjunta, la comunicación y la información en cada entorno” (Bronfenbrenner, 2002, p. 23), tomando como elementos básicos el contexto, la comunicación, (Coll y Sole, 1990), el tipo de metodología y el clima de aula.

La pantalla insomne – 2ª edición (ampliada)

Universidad de La Laguna – abril de 2016

Estas afirmaciones nos hacen reflexionar sobre cómo responder a los requerimientos de una educación de calidad en las aulas y centros escolares. Por ello, el énfasis se sitúa en la necesidad de explorar el ambiente de aula que viven profesores y estudiantes, conociendo y comparando las percepciones que tienen éstos respecto de la comunicación y del clima social en el que se produce el aprendizaje, las relaciones interpersonales que se dan en el aula y el marco en el cual estas relaciones se establecen. Este hecho nos permitirá validar desde las percepciones de los propios actores una realidad que, de alguna manera, reoriente la política educativa y ayude aplicar nuevos procedimientos para la consecución de ambientes favorables que mejoren la convivencia en el aula y, por tanto, la calidad de las escuelas.

2. La comunicación y su relación con el clima de aula

Hopenhayn (2003) manifiesta que uno de los pilares de la educación de calidad es el acceso al intercambio comunicacional en el cual la integración simbólica posibilita aprender a comunicarse en una sociedad moderna y democrática. Se abre entonces un espacio para trabajar en procesos de aprendizaje mediados a través de un diálogo didáctico que propicien un clima positivo en el aula, implementando estrategias pedagógicas que integren la organización, la implicación, la afiliación, la ayuda, la innovación y la cooperación en el proceso. Toda comunicación se produce en unas circunstancias determinadas que modifican las características del proceso comunicativo (Rodrigo, 2011). Entonces, si en la educación está la base de nuestra humanización, el hecho educativo es profundo y esencialmente comunicacional (Prieto, 2011) y, por tanto, se comete un gran error al colocar los procesos de aprendizaje como elementos externos a los intereses, implicaciones y apropiaciones en el proceso comunicativo (Valderrama, 2000). De ahí que la comunicación se convierta en un factor predominante para la generación de un clima de aula positivo.

La comunicación como principio de interacción, interrelación y organización se da esencialmente en el aula, generándose como resultado un clima positivo o negativo. Autores como Trickett y Moos (1973) señalan que el clima social de

La pantalla insomne – 2ª edición (ampliada)

Universidad de La Laguna – abril de 2016

aula es la percepción compartida que tienen los miembros sobre las características de su contexto inmediato. Por su parte, Moos (1979) aclara que en el aula las experiencias son variadas, de acuerdo a las relaciones, procesos y compromisos establecidos por los actores. A su vez, Yoneyama y Rigby (2006) manifiestan que estas experiencias dependen de la calidad de la relación profesor estudiante y la interacción entre compañeros. Por último, Prieto (2011) señala que influyen en ellas las variaciones del contexto, la vida cotidiana y las actitudes que se interrelacionan en un proceso comunicacional.

Para Freire (1994) es preciso que el aula se vaya transformando en un espacio acogedor a través de la escucha a los otros, la tolerancia, el gusto por la pregunta, la crítica, el debate; pues cuando existe una relación, interacción, intercambio de miradas, gestos, palabras, nos insertamos en un mundo humano y comunicacional, creándose entonces, un ambiente positivo donde el estudiante se siente cómodo, valorado, con apoyo, confianza y respeto mutuo con el profesor y el resto de los estudiantes (Moos y Moos, 1978). De esta forma, la percepción de un ambiente creativo está asociado a la intimidad, cercanía y confianza en las relaciones interpersonales (Cornejo y Redondo, 2001). Por el contrario, un clima cerrado, autoritario y controlador incide negativamente en la convivencia, aprendizaje y desarrollo psicosocial del estudiante, así como en la imagen de los profesores y de la escuela (Moreno, Esteves, Murgui, y Musitu, 2009). Por consiguiente, al decir de Freire (1997), no hay entendimiento en el aula sin la posibilidad de una comunicación.

Desde que nacemos nos encontramos insertos, en situaciones de comunicación. A través de múltiples discursos la sociedad nos invita aprender a expresarnos de determinada manera y a referirnos a ciertos temas por encima de otros (Prieto, 2011). De ahí que la importancia de la dimensión social en el aula radica se fundamente en la demostración de que la conducta de las personas varían en función de la percepción que hagan del clima social en una situación determinada. Junto a lo anterior, este clima de aula es producto del cambio de valores y la influencia del entorno social (Hernandez y Sancho, 2005). Nace entonces la necesidad de asociarlo con el desarrollo integral del educando como factor esencial en su formación (Murillo, 2007), pues la visión

que tiene el estudiante sobre la escuela se debe únicamente a lo que acontece en su aula (Murillo, 2008).

El clima social de aula se constituye en un indicador de calidad de vida (Onetto, 2008). A nuestro criterio este factor permite entender este contexto como el escenario de socialización y de aprendizaje donde “las necesidades y expectativas personales, grupales y sociales se ven cumplidas, el carácter histórico del conocimiento, la función social y el papel activo y creativo de los miembros se recupera desde una estructura innata que predispone al ser humano a aprender” (Morín, 2009, p.69), y donde el proceso de aprendizaje es relacional y dialógico a través de una capacidad extática que lo promueve (Rielo, 2012).

3. Características de la comunicación y del clima de aula

Es precisamente en el aula donde se evidencia la complejidad de las relaciones profesor-estudiante y estudiante-estudiante, siendo el escenario donde se las identifica y analiza de manera didáctica, y permitiendo observar la influencia que éstas ejercen en el clima que se genera. En este sentido, al caracterizar **las relaciones** como la integración que tienen los estudiantes en el aula, el apoyo y ayuda que se brindan entre sí (Moos, Moos, y Trickett, 1984), también surgen aquellas que “tienen su origen en la desmotivación del estudiante, el fracaso escolar, las conductas disruptivas, la pobre comunicación, las metodologías poco atractivas, la insuficiente sensibilidad frente a sus necesidades, la dificultad para manejar los grupos de trabajo, la deficiente preparación psicopedagógica del profesorado, la indisciplina y los comportamientos antisociales” (Martínez-Otero, 2001, p. 300). Por ello, la implicación, afiliación y ayuda suponen estrategias que, apoyadas de la comunicación afectiva, permiten el intercambio, la negociación de significados, de saberes, la interacción y el inter-aprendizaje, las tácticas de la palabra y el juego del diálogo, la interlocución y la escucha (Prieto, 2011); fortaleciendo de esta forma las relaciones entre los actores educativos y, por ende, el clima de aula.

La pantalla insomne – 2ª edición (ampliada)

Universidad de La Laguna – abril de 2016

Otro aspecto de análisis para comprender el clima de aula y la comunicación es **la autorrealización**, la cual valora la importancia que se concede en el aula a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas (Moos, Moos, y Tricket, 1984). A través de la autorrealización se puede valorar el crecimiento personal, así como la orientación a las metas, el énfasis en desarrollar las actividades previstas y el esfuerzo por el reconocimiento (Maruenda, Navas, y Sacramento, 2006). Estos aspectos sin duda alguna inciden directamente en el ambiente del aula y, por ello, la sana competitividad y las tareas como estrategias de trabajo permiten, por un lado, desarrollar en el estudiante actitudes de responsabilidad en el cumplimiento y terminación de las actividades programadas; y, por otro, el esfuerzo por lograr una buena calificación y estima a través de la calidad de las interacciones, interrelaciones y formas de comunicación que se dan en el aula.

Otra de las características de la comunicación y el clima es **la estabilidad** generada en el aula con actividades relativas al cumplimiento de objetivos, al funcionamiento adecuado de la clase desde su organización y a la claridad para establecer y seguir las normas y el control en el cumplimiento de las mismas (Moos, Moos, y Tricket, 1984). Una mala gestión de la clase en cuanto a normas, así como la presencia de un elevado número de estudiantes problemáticos en el aula está asociada a peores percepciones del clima (Koth et al., 2008; Epstein et al., 2008; Mitchell y Bradshaw, 2013). Asimismo, un estricto control o un control desmesurado producen un efecto contrario al esperado. Se aprende mejor en un ambiente lleno en comunicación, en interacciones, en la utilización de materiales mediados pedagógicamente, en la práctica de la expresión y en el encuentro cotidiano (Prieto, 2011).

Por ello, las normas tienen una influencia importante en el clima de aprendizaje y en el salón de clase (Yelow y Weinstein, 1997). El establecimiento de éstas a través de una comunicación afectiva permite a estudiantes y profesores trabajar para obtener una meta común. Cuando se organiza el aula con normas claras los miembros saben que sus actitudes y expectativas son compartidas por otros y se espera que se conduzcan con tales actitudes. Un grupo no puede funcionar bien, no puede trabajar

La pantalla insomne – 2ª edición (ampliada)

Universidad de La Laguna – abril de 2016

eficazmente, a menos que lleguen a acuerdos y asuman las normas de convivencia de manera conjunta.

El **cambio e innovación** se constituye en otra de las características a ser analizadas. Éste permite determinar las diversas formas de creatividad, novedad y variación en las actividades del aula que introduce el profesor a través de técnicas, estrategias didácticas y herramientas tecnológicas creando así un nuevo escenario para el pensamiento, el aprendizaje y la comunicación humana (Dussel, 2011). Por ello, la motivación para aprender se constituye en un aspecto necesario para la generación de ambientes positivos y aprendizajes significativos (Eccles et al., 1993). Una clase con bajos niveles de comunicación, desmotivada e insatisfecha, con escaso e inadecuado uso de estrategias de aprendizaje y de herramientas tecnológicas, inciden de manera negativa en el desarrollo académico y social de los estudiantes, constituyéndose en un condicionante principal de su poca implicación en las tareas escolares, bajo rendimiento académico y desfavorable clima escolar (Carbonero, Martín-Antón, Román, y Reoyo, 2010). Por el contrario, el apoyo/comunicación e innovación de parte de sus profesores son actitudes que, de acuerdo a Pérez (1999), ayudan a fomentar la colaboración, el respeto mutuo, la confianza, la integración del estudiante y el buen comportamiento al interno del aula; garantizando con ello un clima positivo y un ambiente propicio para generar aprendizajes significativos.

Un último aspecto que se ha considerado para el análisis es **la cooperación**. Ésta supone una estrategia de conducción del aula, a través de la cual los estudiantes desarrollan actividades de comunicación, de aprendizaje y de evaluación de los resultados alcanzados (Lobato, 1997). La cooperación se operativiza mediante el empleo didáctico de grupos en los que los estudiantes trabajan juntos, con una interrelación directa para maximizar las prácticas interpersonales, su propio aprendizaje y el de los demás; promoviendo en ellos relaciones positivas, solidarias y comprometidas para organizar, explicar, resumir e integrar, a partir del diálogo y de la generación de un clima propicio para el aprendizaje (Johnson, Johnson, y Holubec, 1999).

La pantalla insomne – 2ª edición (ampliada)

Universidad de La Laguna – abril de 2016

El aprendizaje con el grupo es de una profunda raíz comunicacional, ya que comunicar es ejercer la calidad de ser humano (Prieto, 2011). Se deduce entonces que la interacción y la cooperación en el aula son aspectos muy importantes para generar un clima positivo, actuando de forma simultánea como medio de transformación de la sociedad, debido a que el estudiante intercambia informaciones, procedimientos, recursos y materiales para llevarla a término. Junto a lo anterior, acuden en ayuda recíproca, puesto que su aportación es indispensable para que todos y cada uno logren el objetivo propuesto. Los estudiantes afrontan las diversas tareas con la convicción de contar con el apoyo de los demás, pero también con su aportación necesaria en el trabajo común. La comunicación como factor clave para este proceso es abierta y directa. Los estudiantes intercambian signos de estima y de ánimo, afrontan con serenidad los conflictos resolviéndolos de modo constructivo y toman decisiones a través de la búsqueda del consenso (Lobato, 1997).

4. Metodología

El estudio fue de naturaleza exploratorio-descriptiva, en los ámbitos de la correspondencia o relación recíproca por percepción que tienen los estudiantes y profesores respecto a la comunicación y el clima de aula en el cuarto, séptimo y décimo grados de educación básica de los centros educativos del Ecuador. La metodología para la selección de los participantes-investigados consideró el cálculo de la muestra probabilística-aleatoria-estratificada. El método de análisis y manejo de la información que se utilizó fue descriptivo, analítico-sintético, y la triangulación de la información teórica con los datos de la realidad y el criterio de los investigados.

El estudio se llevó a cabo en 751 escuelas/aulas de educación general básica, ubicadas en las 24 provincias de Ecuador; de las cuales, el 68.58% fueron públicas y el 31.42% privadas; el 68.31% ubicadas en el sector urbano y 31.69% en el sector rural. Los profesores de estas aulas fueron de sexo femenino en un 65.25% y masculino en un 34.75%; su experiencia profesional estuvo entre 1 a 49 años; el 89% tenía una formación académica de licenciado en educación, el 5% de postgrado vinculado a la docencia y el 6% tuvo una

La pantalla insomne – 2ª edición (ampliada)

Universidad de La Laguna – abril de 2016

formación en otras áreas. Los 16.881 estudiantes distribuidos en cuarto grado 5.508 (33.42%), séptimo grado 5.688 (33.16%), y décimo grado 5.685 (33.42%) fueron de sexo femenino en un 50.49%, y masculino en un 49.51%; con edad comprendidas entre los 7 y los 16 años.

Los instrumentos que se aplicaron fueron: (1) Cuestionario sociodemográfico (ad-hoc)¹ para estudiantes y profesores, a través del cual se recogió información de los docentes en cuanto a sexo, edad, años de experiencia y nivel de estudios y de los estudiantes en cuanto a sexo y edad. (2) Escala de Clima Social Escolar CES ("Classroom Environment Scale")² para estudiantes y profesores, que evaluó las relaciones alumno-profesor y profesor-alumno y la estructura organizativa de la clase, desde las dimensiones y subescalas de: Relaciones, (Implicación, Afiliación y Ayuda); Autorrealización, (Tareas y Competitividad), Estabilidad (Organización, Claridad y Control estricto) y Cambio/Innovación. En nuestro estudio este instrumento mostró una adecuada fiabilidad y validez con un Alpha de Cronbach de 0.85. (3) Escala de Cooperación (ad-hoc) que midió el grado de integración, interacción, participación activa y comunicación en el aula para el logro de un objetivo común de aprendizaje; su fiabilidad fue adecuada con un alfa de 0,73. Los 10 ítems planteados en cada escala fueron de verdadero y falso. Para su evaluación se consideró los criterios propuestos por (Moos y Trickett, 1989), donde se califica con un punto a cada respuesta que coincida con la clave administrada por la prueba; pudiendo variar la calificación entre 0 y 10, siendo 0 un bajo nivel y 10 muy elevado en el factor que mide.

El trabajo de campo se realizó a través de un proyecto nacional de investigación³ (2012-2013) con una metodología tipo puzle⁴, con la colaboración de 250 encuestadores⁵ y bajo la supervisión de 25 docentes-

¹ Diseñado específicamente para el presente estudio

² CES: cuestionario diseñado y validado originalmente en el Laboratorio de Ecología Social de la Universidad de Stanford (California) por R.H. Moos, B.S. Moos y E.J. Trickett, posteriormente Fernández-Ballesteros y Sierra (1989) en España realizan su adaptación.

³ Proyecto que investiga una problemática a nivel país, desarrollado por los estudiantes de Ciencias de la Educación de la UTPL en la modalidad abierta y a distancia como requisito para obtener el título de licenciados.

⁴ Técnica de recogida de datos en una investigación nacional

⁵ Estudiantes de CC.EE que están realizando el trabajo de fin de titulación

investigadores⁶ de la Universidad Técnica Particular de Loja. La aplicación de los cuestionarios fue anónima y se llevó a cabo en horarios de clase. Los instrumentos para docentes fueron auto aplicables, mientras que para los estudiantes la aplicación estuvo asistida por los encuestadores, cuyo criterio pedagógico facilitó el acercamiento a los informantes. Con la información recuperada se construyó la base de datos a nivel país, se codificó, tabuló y realizó el tratamiento estadístico, proceso que facilitó la identificación y caracterización de la comunicación y el ambiente de las aulas desde la realidad ecuatoriana.

5. Resultados y discusión

5.1. Características de la comunicación y el clima de aula desde la percepción de estudiantes y profesores de 4°, 7° y 10° grados de las escuelas ecuatorianas

En cuanto a las características de la comunicación y clima de aula valoradas a través de las dimensiones de las escalas CES y de Cooperación se puede observar que las puntuaciones medias son elevadas (tabla 1). Más concretamente, se observa que la dimensión de cooperación tiene la media más alta (E=8.06) (P=9.54), en tanto que la estabilidad tiene la media más baja (E=5.85) (P=6.37). Estos resultados evidencian que tanto profesores como estudiantes tienen una mejor percepción de *la cooperación* que se realiza en el aula, participan de manera interactiva en actividades de comunicación y de aprendizaje y los grupos de trabajo se consolidan por la interrelación directa que fortalece sus relaciones interpersonales, su propio aprendizaje y el de los otros. De esta manera, *las relaciones* que se generan en este escenario, cuando se utilizan estrategias de cooperación, son positivas, solidarias y comprometidas. Por el contrario, la percepción en cuanto a *la estabilidad* que se genera en el aula es la peor desde la percepción de estudiantes y profesores, haciendo ver que las actividades que se proponen para organizar la

⁶ Tutores del trabajo de fin de titulación

La pantalla insomne – 2ª edición (ampliada)

Universidad de La Laguna – abril de 2016

clase y para establecer, seguir y cumplir las normas de convivencia en el aula no son las adecuadas.

Igualmente, podemos observar que las estrategias de implicación, afiliación y ayuda valoradas a través de las subescalas del CES (tabla 1) y percibidas por los profesores tienen medias más altas (IM=8.15) (AF=8.55) (AY=7.43) en relación a las percibidas por los estudiantes (IM=5.77) (AF=6.84) (AY=6.44). Estos resultados demuestran cierta divergencia entre las percepciones que tienen los profesores y estudiantes en cuanto a las relaciones que se dan en el aula: mientras los primeros consideran *la implicación, la afiliación y la ayuda* como estrategias que mejoran las relaciones de forma muy significativa; los estudiantes las perciben como menos significativas, pues las actividades que se proponen en el aula deben responder en mayor grado a los intereses y necesidades de formación de ellos; la amistad debe reflejarse en una mayor predisposición para ayudarse mutuamente en las tareas, al igual que la ayuda y confianza que brinda el profesor debe ser mayor y mejor para generar una adecuada interrelación en el aula.

Así también, en la tabla 1 observamos que las puntuaciones medias para la autorrealización percibida por estudiantes (E=6.52) y docentes (P=6.57) tiene una misma tendencia significativa. Por tanto, la sana competitividad y las tareas como estrategias de trabajo que se implementan en el aula, evidencian actitudes de comunicación, responsabilidad y cumplimiento en los estudiantes, así como una buena estima que potencia el crecimiento personal y el cumplimiento de las metas establecidas en el aula. Por el contrario, en cuanto *al cambio e innovación* en el aula, existe variación: si observamos las medias de profesores (7.52) y estudiantes (6.56) (tabla 1) podemos darnos cuenta que los primeros perciben de mejor manera la creatividad, novedad y variación en las actividades que implementan en su aula; mientras que los segundos consideran que es necesario un mayor cambio por parte del docente a través de técnicas, estrategias didácticas y herramientas tecnológicas variadas e innovadoras.

La pantalla insomne – 2ª edición (ampliada)

Universidad de La Laguna – abril de 2016

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos de las características de la comunicación y del clima de aula.

Subescalas/Dimensiones	Estudiantes		Docentes	
	N=16881, Mín.=0, Máx.=10		N=751, Mín.=0, Máx.=10	
	X	DT	X	DT
Implicación	5,77	2,11	8,15	1,82
Afiliación	6,84	1,91	8,52	1,64
Ayuda	6,44	1,75	7,43	1,37
Relaciones	6,35	1,49	8,04	1,27
Tareas	5,88	1,46	6,1	1,32
Competitividad	7,17	1,63	7,04	1,71
Autorrealización	6,53	1,21	6,57	1,16
Organización	5,53	2,01	7,05	1,65
Claridad	6,8	1,56	7,86	1,14
Control	5,21	1,64	4,19	1,63
Estabilidad	5,85	1,12	6,37	0,95
Innovación	6,56	1,5	7,52	1,19
Cambio/Innovación	6,56	1,5	7,52	1,19
Cooperación	8,06	2,1	9,54	0,99
Cooperación	8,06	2,1	9,54	0,99

5.2. Relación entre las percepciones de estudiantes y docentes sobre la comunicación y el clima en el aula

Al analizar la asociación que existe en cuanto a la percepción compartida que tienen los docentes y estudiantes sobre la comunicación y el clima de aula (tabla 2), se puede establecer que existe una relación baja, aunque estadísticamente significativa ($p < .05$) entre las percepciones de ambos grupos investigados. Estos análisis vuelven a confirmar que la realización de tareas (.143), la claridad en las normas (.165) y la competitividad (.199) son las estrategias menos apreciadas por parte de estudiantes y profesores. Asimismo, la organización (.273), la afiliación (.267), la implicación (.249) y la cooperación (.224) son las más apreciadas. Es importante notar la sobrevaloración que hacen los profesores de la comunicación y el clima de aula en comparación a la apreciación de los estudiantes, lo que hace suponer que el profesor expresó en sus respuestas una comunicación y un ambiente ideal en el que se promueve un aprendizaje óptimo.

La pantalla insomne – 2ª edición (ampliada)

Universidad de La Laguna – abril de 2016

Tabla 2.
Análisis de correlación de Pearson entre las percepciones de estudiantes y profesores

Características	R
Implicación(E-D)	,249**
Afiliación(E-D)	,267**
Ayuda(E-D)	,219**
Tareas(E-D)	,143**
Competitividad(E-D)	,199**
Organización(E-D)	,273**
Claridad(E-D)	,165**
Control(E-D)	,228**
Innovación(E-D)	,217**
Cooperación(E-D)	,224**

E= estudiantes

D= docentes

**p<0,01 (bilateral).

|r|<0,3→corr. Baja

0,30≤|r|≤0,70→corr. moderada,

|r|>0,70→ corr. fuerte (Aguayo & Lora, 2005)

6. Conclusiones

Los resultados obtenidos se constituyen en una primera caracterización de la comunicación y el clima de aula en el contexto ecuatoriano. Además, permiten extraer conclusiones relevantes y plantear varios aspectos para la discusión, centrados en las percepciones que tienen profesores y estudiantes.

Estudiantes y profesores valoran de manera positiva la comunicación y el clima de aula puesto que los valores se encuentran por encima de los límites medios de la escala. Sin embargo, estos resultados son susceptibles de reflexión y mejora en cuanto a la estabilidad, la innovación, las relaciones, la comunicación y la organización que se desarrollan en el aula.

Estudiantes y profesores perciben de manera diferente la comunicación y el clima de aula. Así, los profesores tiene una percepción ideal de la comunicación y del clima que se propicia en el aula, mientras que los estudiantes tiene una visión práctica más objetiva en cuanto a la comunicación y el ambiente que se vive en este espacio. Por tanto, los acuerdos y las

relaciones son mínimas. Esta valoración genera acciones dispersas tanto del profesor como de los estudiantes al momento de propiciar una buena comunicación, utilizar estrategias didácticas adecuadas y crear un clima favorable para el aprendizaje en el aula.

Estas conclusiones nos llevan a reflexionar sobre la necesidad de generar y debatir categorías teóricas y su instrumentación metodológica en el aula, por lo que se sugiere:

Discutir la categoría mediación del aprendizaje en los diferentes niveles educativos con el fin de explicar las formas de interrelación y organización que se debe trabajar en el aula para desarrollar un clima positivo. Además, que ésta se convierta en una categoría clave en la formación del profesional en Ciencias de la Educación.

Abrir espacios de reflexión y crear condiciones favorables para el desarrollo del aprendizaje, la interrelación, el clima positivo de aula y la comunicación a través de la aplicación de la política educativa.

Desarrollar programas de intervención psicopedagógicos permanentes como parte de la política educativa para consolidar acciones que fomenten la comunicación afectiva, el dialogo mediado y las buenas relaciones entre los actores educativos.

7. Referencias bibliográficas

- Aciego, R. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema*, 1(16), 104-109.
- Alonso, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima de aula. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 389-402.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós Transiciones.
- Carbonero, M., Martín-Antón, L., Román, J., y Reoyo, N. (2010). Efectos de un programa de entrenamiento al profesorado en la motivación, clima de aula y estrategias de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de psicología y salud*, 12, 117-138.

La pantalla insomne – 2ª edición (ampliada)

Universidad de La Laguna – abril de 2016

- Coll, C., y Sole. (1990). La interacción profesor alumno en el proceso de enseñanza. *Trabajo de Grado de Especialización*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Cornejo, R., y Redondo, J. (2001). Clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media, una investigación en algunos liceos de la región metropolitana. *Última década*, 15, 11-52.
- Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. *VII Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Eccles, J., Wigfield, A., Midgley, C., reuman, D., Maciver, D., y Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle school on students motivation. *Elementary School Journal*, 93, 553-574.
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K., y Weaver, R. (2008). *Reducing behavior problems in the elementary school classroom: a practice guide*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Science, US. Department of Education.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Hernandez, F., y Sancho, J. (2005). *Clima escolaren centros de secundaria*. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia CIDE.
- Hopenhayn, M. (2003). Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: Una perspectiva latinoamericana. *Revista de la CEPAL*, 175-193.
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos aires: Paidós Educativo.
- Koth, C., y Bradshaw, C. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: the effect of classroom-level factors. *Journal Educational Psychology*, 100, 96-104.
- LLECE. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe, Primer reporte de los resultados del segundo estudio regional comparativo y explicativo*. Santiago de Chile: OREAL/UNESCO.

La pantalla insomne – 2ª edición (ampliada)

Universidad de La Laguna – abril de 2016

- Lobato Fraile, C. (1997). Hacia la comprensión del aprendizaje cooperativo. *Redalyc*, 59-76.
- Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *última Década*, 22(41).
- Marhuenda, F., Navas, A., y Sacramento, P. (2006). Conflicto, disciplina y clima de aula: La garantía social como respuesta al control social sobre 10os jóvenes. *Revista de Educación: Madrid*, 255-300.
- Martín, A. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima de aula. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 389-402.
- Martínez-Otero, V. (2001): «Convivencia escolar: problemas y soluciones», en *Revista Complutense de Educación*, 12, (1), 295-318.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2011). Registro de Ley. *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito, Pichincha, Ecuador: ME.
- Mitchell, M., y Bradshaw, C. (2013). Examining classroom influences on student perception of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51, 599-610.
- Moos, R. (1979). *Evaluating educational environments: procedures, measures, findings, and policy implicationn*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moos, R., y Moos, B. (1978). Classroom social climate and student absences and grades. *Journal of Educational Psychology*, 70 (2), 263-269.
- Moos, R., y Tricket, E. (1989). Manual. *Escalas clima social*. Madrid, España: TEA. Ediciones.
- Moos, R., Moos, B., y Tricket, E. (1984). Escalas de clima social, adaptación española. *Manual*. Madrid, España: TEA Ediciones S.A.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Moreno, D., Esteves, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.

La pantalla insomne – 2ª edición (ampliada)

Universidad de La Laguna – abril de 2016

- Murillo, F. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Modelo multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas. *REICE*, 6(1), 4-28.
- Onetto, F. (2008). *Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas
- Perez, C. (1999). Educación para la convivencia como contenido curricular, propuestas de intervención en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 25, 113-130.
- Prieto, D. (2011). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: La Crujía.
- Rielo, F. (2012). *Concepción mística de la antropología*. Madrid: Creapress S.L.
- Rodrigo, M. (2011). La comunicación intercultural. *Portal de la Comunicación InCom-UAB*, 6.
- Roman, M., y Murillo, J. (2011). *Análisis basado en el segundo estudio regional comparativo explicativo (SERCE)*. Santiago de Chile: LLECE.
- Trickett, E., y Moos, R. (1973). The social environment of junior high school classroom. *Journal of Educational Psychology*, 93-102.
- Valderrama, C. E. (2000). *Comunicación-Educación: coordenadas, abordajes y travesías*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Yelow y Weinstein (1997). *La Psicología del aula*. México: Trillas.
- Yoneyama, S., y Rigby, K. (2006). Bully/victim students classroom climate. *Youth Studies Australia*, 34-41.