

Factores que inciden en el clima de aula universitario*

*Daniel Ríos M. **
*Nino Bozzo B. **
*Jorge Marchant M. **
*Paulina Fernández S. **

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los cambios y los desafíos que enfrenta el mundo actual permiten visualizar una sociedad bastante diferente de la que existía hace unos 20 o 30 años atrás. En este contexto, se enfrentan nuevos desafíos que se relacionan, directamente, con la globalización y la posmodernidad, los cuales ponen como necesidad una mayor adaptabilidad al cambio, la aceptación de la incertidumbre, un mejor manejo de los flujos de información y la generación de conocimiento, además de fomentar el desarrollo científico (Hargreaves, 1995).

Lo anterior exige a las instituciones educativas, sobre todo a las de educación superior, no sólo formar en una profesión específica, sino también repensar la manera en que están desempeñando su labor, con el objetivo de formar personas competentes para desenvolverse en un contexto social complejo y cambiante.

* Este trabajo forma parte de la investigación “Características del clima de aula universitario y la satisfacción que genera en estudiantes y docentes de la USACH”. El estudio fue financiado por el Departamento de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (DICYT), de la Universidad de Santiago de Chile.

* Doctor en Educación, académico del Departamento de Educación. daniel.rios@usach.cl

* Doctor en Psicología Social, académico del Departamento de Educación. nino.bozzo@usach.cl

* Magíster en Educación, académico del Departamento de Educación. jorge.marchant@usach.cl

* Profesora de Historia y Ciencias Sociales. Ayudante de investigación.

Se ha podido evidenciar que las universidades han intentado hacer frente a los desafíos de la sociedad actual insertando ciertas modificaciones. Estas actualizaciones se llevan a cabo por el creciente proceso de feminización, es decir, el ingreso cada vez más amplio de mujeres al ámbito universitario; la masificación, dada la creciente presencia de universidades y mayor acceso a ellas; y el nuevo sentido de ésta, que se entiende como el nuevo tipo de educación universitaria, vinculada a la formación continua o *long life learning*, y a las diferentes formas implementadas para acceder a los planes de estudio, como la educación a distancia (Zabalza, 2004).

Estos cambios, sin duda, son notables, pero también es sumamente importante la forma en la que se realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de las aulas universitarias. Hoy, más que antes quizá, es muy relevante preocuparse por la manera de realizar las clases, ya que la clase frontal sigue siendo la técnica predominante, y pareciera no existir un interés manifiesto por otras formas de promover un aprendizaje de calidad, como el trabajo cooperativo, la investigación permanente, la mediación de pares, entre otros (Biggs, 2005). Esta situación hace pensar que es necesario que la universidad muestre preocupación por modificar estas prácticas, debido a la complejidad de la sociedad actual que demanda profesionales competentes, capaces de desenvolverse en este contexto.

De la mano de esta preocupación debe ir la inquietud por el rol del docente universitario como académico “facilitador del aprendizaje” (Hannan y Silver, 2005), pero también como un docente interesado por la formación integral de sus estudiantes, que debe visualizarse en una búsqueda permanente por nuevas metodologías de clase que apunten al aprendizaje profundo, procesos de evaluación más justos, y una forma de promover y mejorar la relación profesor-estudiante. Todas estas dimensiones pedagógicas se conjugan en la generación de un ambiente adecuado para el proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual debe ser un escenario motivador para los estudiantes.

Aun cuando el clima de aula deba ser propicio, no debe ser sólo visto como un contexto motivador adecuado para el aprendizaje (Biggs, 2005), sino como un constructo mucho más amplio

y holístico, compuesto de diversas dimensiones que intervienen en su calidad. Así, se debe considerar tanto la parte material –mobiliario e infraestructura– y la inmaterial, la cual incluye a las personas y las diversas formas de interacción entre ellas (Arón y Milicic, 2004).

Por otra parte, la metodología de la clase y la evaluación del aprendizaje, utilizadas por el docente, además de las acciones y decisiones que éste tome, también influyen en el tipo de clima percibido por los estudiantes. La relación entre todas estas dimensiones da como resultado distintos climas, pudiendo ser éstos positivos o negativos, según la percepción, expectativas y satisfacción de los actores. De esta manera, los elementos asociados al clima positivo en el ámbito escolar, pero que se pueden extrapolar al mundo universitario, se vinculan con un docente que mantiene un trato respetuoso y cordial hacia los estudiantes, maneja situaciones de comportamientos irregulares, resuelve dudas y promueve la participación, motivándolos y connotándolos positivamente (Arón y Milicic, 2000).

De acuerdo con esta caracterización del clima de aula, sería necesario estudiar de qué manera la metodología, la evaluación del aprendizaje, la relación profesor-estudiante y las relaciones entre los estudiantes inciden en el tipo de ambiente social generado al interior del aula universitaria.

Considerando los antecedentes expuestos, la pregunta directriz de este estudio fue: ¿Cuál es la opinión de los estudiantes universitarios sobre el clima de aula generado en los ambientes de aprendizaje de carreras de pregrado? Vinculado con el problema del estudio, el objetivo de éste fue describir la opinión de los estudiantes universitarios respecto del clima de aula generado en los ambientes de aprendizaje de pregrado.

MARCO TEÓRICO

Clima de aula

La expresión conceptual *clima de aula* es compleja de definir, debido a que es un constructo multidimensional; está compuesto por una parte material que abarca el mobiliario y la infraestruc-



tura, y por otra inmaterial, que incluye a las personas, sus características y el tipo de interacción que construyen en el espacio de la sala de clases, destacando la interacción entre el profesor y los estudiantes y entre los estudiantes (Arón y Milicic, 2004).

Se entiende, entonces, que el clima de aula será particular del espacio y los actores involucrados en su construcción, ya que lo que para un grupo puede constituir un buen clima de aula, para otros no lo es, lo que implica que las mismas condiciones pueden tener una valoración distinta para otro grupo o personas específicas dentro de ese grupo.

El carácter complejo del clima de aula también puede observarse en las diversas características que influyen en el ambiente que pueda generarse al interior de la sala de clases; así, la multidimensionalidad se refiere a que suceden muchas cosas al interior de un salón de clases, como las distintas interacciones entre los alumnos, los diálogos que se puedan establecer, los desplazamientos al interior del aula; la simultaneidad o que todas estas cosas sucedan al mismo tiempo; la inmediatez que hace referencia a que ocurren en la contingencia; la impredecibilidad, a que acontecen hechos inesperados y no planificados; la publicidad quiere decir que lo que hace el profesor y sus alumnos es público para el resto de los participantes y, por último, la historia, que indica que lo que sucede también es tributario de lo pasado en otras clases (Doyle, en Coll, Palacios y Marchesi, 2004: 362).

El clima de aula, como una expresión de las percepciones que tienen los participantes acerca del ambiente de la clase y la mezcla de diversos aspectos, puede ser llevado tanto a las aulas universitarias como a las escolares. Si bien la mayoría de las definiciones presentes en la literatura se refieren más al clima escolar que al universitario, se pueden tomar estas acepciones como una buena referencia, ya que al interior de las salas de clases, tanto escolares como universitarias, se involucran prácticamente los mismos ámbitos. Aun así, existen acepciones con respecto al ámbito universitario. Por ejemplo, Biggs define el clima como “la forma en que los estudiantes y los académicos tienden a *sentir las cosas*, producto de sus interacciones sociales formales e informales, lo que tendría efectos sobre el aprendizaje de los primeros” (2005: 87).

Esta forma de *sentir las cosas* de parte de los actores lleva a percibir el clima de una manera positiva o negativa. Así, podemos definir el clima positivo, desde este punto de vista, como aquel donde el docente mantiene un trato cordial y respetuoso hacia los estudiantes, promoviendo activamente la participación de éstos, motivándolos y connotándolos en forma positiva después de sus intervenciones, además de manifestar buena disposición para resolver dudas con voluntad y actitud positiva, manteniendo siempre la disciplina y el manejo de situaciones conductuales irregulares. Al contrario, el clima de aula negativo implica malas relaciones entre el profesor y los estudiantes, que se traducen en indisciplina, mal manejo de grupo por parte del docente, escasa o nula participación de los estudiantes en labores académicas, carencia de respeto mutuo, bajas expectativas, entre otros aspectos, que dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje (Arón y Milicic, 2000).

Estas mismas autoras plantean que:

Hay ambientes que permiten al estudiante sentirse acompañado, seguro, querido, tranquilo y que posibilitan un desarrollo personal positivo. Sentir que lo que uno aprende es útil y significativo, y que la forma de aprenderlo considera los intereses y características personales, y contribuye a generar un clima positivo. Los climas sociales negativos, en cambio, producen estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de estar agotado física y mentalmente. Los factores que se relacionan con un clima social positivo son: un ambiente físico apropiado, actividades variadas y entretenidas, comunicación respetuosa entre profesores y alumnos, y entre compañeros, capacidad de escucharse unos a otros y capacidad de valorarse mutuamente (2004: 26).

Aun cuando se caracterice, a grandes rasgos, los climas positivos y negativos, se puede inferir que es posible que no siempre, en situaciones reales, se dé esta polaridad y, más bien, se puedan dar en forma mixta o de manera intermedia, no siendo siempre positivo completamente, ni tampoco negativo en su totalidad.

Por otra parte, el clima de aula puede vincularse al clima social educacional, que es entendido como aquel escenario y condiciones ambientales donde se desarrollan las actividades habituales de



enseñanza y aprendizaje, incluyendo la percepción que tengan los individuos de este ambiente. En tal sentido, el clima de aula es la percepción del entorno, por parte de los actores, pero en el escenario más reducido, que corresponde al espacio de aprendizaje de los estudiantes, a lo que se denomina, genéricamente, como salón de clases. En ocasiones, el clima de la institución en su conjunto será un facilitador de un buen clima de aula o, por el contrario, podría obstaculizarlo, es decir, puede coexistir un buen ambiente en un aula en particular, con un docente en particular y al mismo tiempo un clima institucional negativo, o viceversa.

En síntesis, se puede decir que en el aula, como escenario, se generan los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que encierra una complejidad propia, que está dada, entre otras cosas, por los elementos mencionados con anterioridad. Todos estos factores condicionan el tipo de clima existente y convierten el aula en un espacio que va más allá de lo físico, que encierra una infinidad de hechos, relaciones y procesos que no pueden ser examinados fuera de este contexto que engloba muchos más aspectos que una mera situación particular.

Factores asociados al clima de aula

Existen dimensiones que se pueden asociar al clima de aula, ya que influyen directamente en la calidad de éste y, por lo tanto, en la percepción que los actores tengan de él. Ya han sido mencionados los factores como el ambiente físico, la metodología de clase, la relación interpersonal entre el profesor y sus estudiantes y entre los mismos estudiantes, etcétera.

Por una parte, las condiciones de infraestructura y el mobiliario del salón de clase pueden influir en la calidad del ambiente, debido a que son parte importante del proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta que es en el aula donde éste se desarrolla. Tanto el salón como las mesas y las sillas deben estar en buenas condiciones, y en lo posible deben existir los materiales, tecnológicos y didácticos, adecuados para entregar una metodología más dinámica y motivadora para los estudiantes. Así, si bien la parte material es sumamente relevante, también son importantes aspectos inmateriales. De esta manera, se puede es-



tablecer que tanto en el ámbito escolar como en el universitario, la metodología de clase, el sistema de evaluación del aprendizaje y las relaciones entre los actores, constituyen elementos que condicionan el clima que se genera al interior del aula.

Para el establecimiento de un buen clima es necesario que el docente tenga ciertas competencias, como el dominio de contenido, el desarrollo de una metodología motivadora y variada, la práctica de un sistema de evaluación justo que mida aprendizajes profundos, y el establecimiento de una interacción de respeto con los estudiantes (Biggs, 2005; Perrenoud, 2005; Arón y Milicic, 2004).

Además, una adecuada metodología de clase debe dar al docente el rol de facilitador, teniendo así que organizar el aprendizaje, diseñar el desarrollo de los temas con base en actividades realizadas por los alumnos, diseñar proyectos de trabajo para una investigación dirigida, diseñar las actividades dirigidas a la utilización de los modelos, simulaciones de experimentos, y al trabajo de distintos escenarios (Argudín, 2005).

La idea, tal como lo plantea Argudín (2005), es que estas competencias desarrolladas por el profesor apunten a que los estudiantes tengan una metodología más participativa, donde se les dirija, pero que ellos construyan su propio conocimiento.

En esta línea, Perrenoud (2005) plantea que una de las competencias más importantes a desarrollar por los docentes es la de organizar y animar situaciones de aprendizaje, que consiste en diseñar e implementar metodologías que permitan articular, de manera eficaz, los contenidos y los objetivos de aprendizaje, partiendo desde las representaciones o los conocimientos previos de los estudiantes orientados a despertar su motivación por el aprendizaje autónomo, implementando, a su vez, una retroalimentación constante y evaluando continuamente su trabajo con un enfoque formativo. Estos requerimientos apuntan en la dirección del desarrollo de una metodología de clases que considere las necesidades y las expectativas de los estudiantes y, que por ende, permita la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

Por otra parte, la influencia que posee la evaluación en la configuración del clima de aula también es considerable, debido a que, por ejemplo, la percepción de justicia que tengan los estudiantes con respecto a ésta influye en su percepción respecto



del clima. Además, “el qué y el cómo aprendan los estudiantes dependen en gran medida de cómo crean que se les evaluará” (Biggs, 2005: 177), lo cual incide claramente en la percepción y la disposición con la que los estudiantes llegan a cada aula.

Una buena práctica evaluativa debe concebir y utilizar la evaluación como instrumento de aprendizaje, ampliar el concepto y la práctica de la evaluación al conjunto de saberes, destrezas, actitudes y valores, implantar la autoevaluación y diseñar e introducir nuevas formas de evaluación, basadas en el resultado y desempeño (Argudín, 2005). De la misma manera, la implementación de un sistema de evaluación centrado en la valoración de aprendizajes relevantes, que promueva un enfoque formativo y una constante retroalimentación, es otro elemento significativo en la configuración de un clima de aula positivo, ya que dirige el proceso de enseñanza hacia aprendizajes profundos por sobre los superficiales.

Otro factor de importancia asociado al clima de aula es la relación establecida entre los actores, y en especial la del profesor y sus estudiantes. En este sentido, deben primar las relaciones centradas en el entendimiento, la comprensión, los intereses y las motivaciones de los diferentes actores, haciendo predominar un clima de cordialidad, respeto y confianza.

En la generación de un clima de aula apropiado es importante la voluntad del docente en dirigir las acciones para crear dicho ambiente. Así, Biggs (2005), tomando la distinción de McGregor (1960) entre los supuestos de la teoría X y la teoría Y sobre la honradez humana, distingue entre dos tipos de climas creados por el académico universitario:

- *El clima de la teoría X:* cuando los académicos piensan que no pueden confiar en los estudiantes, porque ellos no quieren aprender, y si tienen la oportunidad van a engañar. Produce ansiedad y sentimientos de culpa en el estudiante, cuando el profesor(a) intimida, amenaza con el fracaso, o evalúa cosas triviales. Se refleja en comportamientos como dar poca voz a los estudiantes, usar el refuerzo negativo para motivar (uso de la ansiedad, por ejemplo), sancionar más allá de lo funcional, o realizar comentarios irónicos.



- *El clima de la teoría Y*: cuando los académicos piensan que los estudiantes trabajan mejor cuando tienen libertad. Debe existir un equilibrio entre la confianza y el riesgo. Se refleja en conductas como atribuir el rendimiento al esfuerzo y no a factores no controlables por el estudiante, y dar cabida a la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación de pares.

Sin duda, el clima de la teoría Y permite al docente generar un mejor ambiente de aprendizaje. La libertad, por ejemplo, hace que los estudiantes se sientan en confianza, lo que permite a su vez que ellos se evalúen y que sean evaluados por sus pares.

En esta misma línea, Good y Brophy, según Davis y Thomas (1992), recomiendan a los profesores que, para ser eficientes, deben crear un ambiente de amistad, académico y de trabajo: confiar en llegar a conocer a cada uno de sus alumnos y desear ayudarlos no sólo en lo referente a la asignatura, sino en todos los aspectos relacionados con su formación. En este sentido, Murillo (2003) señala que para lograr la eficacia escolar es fundamental que el profesor se preocupe por el desarrollo armónico de conocimientos, habilidades, actitudes, etcétera.

En definitiva, la postura central que se encuentra en estas premisas es que si realmente se quiere ver la eficacia del profesor es necesario no sólo considerar su impacto sobre los logros cognitivos en los alumnos, sino también su relevancia en el desarrollo afectivo de ellos o, en otras palabras, sobre su desarrollo integral. Por lo tanto, la metodología de clases, la práctica evaluativa, las interacciones en el aula, tanto del académico con sus estudiantes como de los estudiantes entre ellos, así como también la calidad del mobiliario escolar y la infraestructura, son sumamente relevantes para promover un ambiente apropiado para el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el ámbito universitario y escolar.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada en esta investigación se orientó a partir de un estudio descriptivo de la realidad estudiada, ya que se buscó caracterizar la opinión de los estudiantes universitarios de la manera más amplia posible. Los participantes constituyeron



una muestra de 169 estudiantes, 64 varones y 105 mujeres de las carreras de Psicología, Pedagogía en Castellano y Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile.¹

Como instrumento para recolectar información se diseñó y aplicó, a dichos estudiantes, un cuestionario con una escala tipo Likert, a partir de la cual manifestaron su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a distintos asuntos relacionados con el clima de aula existente en el contexto señalado. El instrumento estuvo constituido por 41 afirmaciones, todas con sentido positivo, referidas a siete dimensiones presentes en el clima de aula: infraestructura, equipamiento, dominio del contenido, metodología de la clase, práctica evaluativa, relación profesor-estudiante y relación estudiante-estudiante. Este instrumento se construyó a partir de las definiciones conceptuales que se elaboraron de estos factores, de acuerdo con la literatura a la que se tuvo acceso, y se sometió a una validación vía juicio de expertos a cuatro universitarios. Posteriormente, se diagramó el instrumento definitivo considerando los comentarios y las observaciones realizadas por los especialistas.

Finalmente, se realizó un análisis estadístico descriptivo de la información recogida en los cuestionarios, sobre la base de porcentajes, para así determinar tendencias de opinión e identificar factores facilitadores y obstaculizadores en la generación de un buen clima de aula, según la opinión de los estudiantes encuestados.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación se presentan los principales resultados de este estudio, divididos de acuerdo con las dimensiones o los factores que consideró el cuestionario de opinión aplicado a los participantes. En este trabajo no se describen los resultados de las 41 afirmaciones por separado por su extensión, sino que se resumen los porcentajes agrupados en las siete dimensiones, y en el comentario sólo se hace una referencia particular a aquellas afirmaciones que presentaron porcentajes disímiles al promedio de la dimen-

¹ Las cátedras donde se aplicó el instrumento corresponden a las de los académicos que ofrecieron voluntariamente su colaboración en esta investigación.

sión, con el objetivo de diferenciar elementos particulares que no se corresponden con la opinión general de los participantes, o también aquellas afirmaciones que presentaron una marcada tendencia hacia un extremo (total acuerdo o total desacuerdo). Para el resto, la distribución de sus porcentajes es equivalente al porcentaje global de la dimensión.

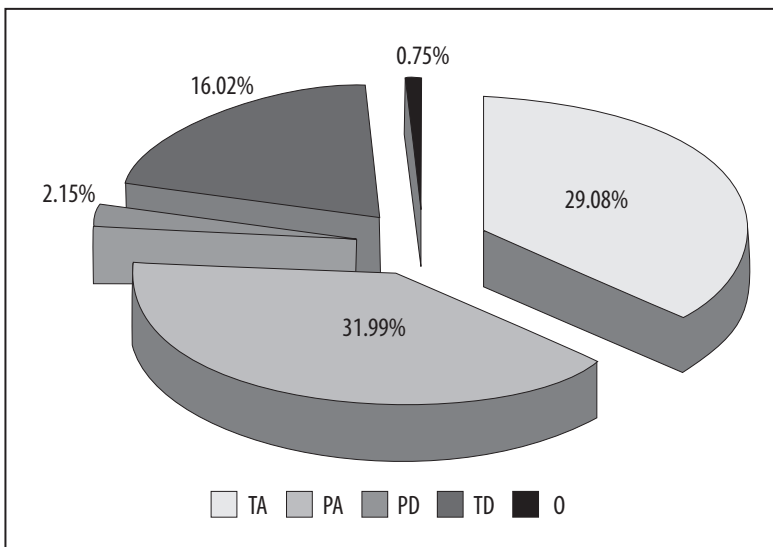
La escala utilizada consideró los siguientes criterios de respuesta: total acuerdo (representado en las gráficas como TA), parcial acuerdo (representado en las gráficas como PA), parcial desacuerdo (representado en las gráficas como PD) y total desacuerdo (representado en las gráficas como TD). Además, en las gráficas se incluye el porcentaje de respuestas omitidas (representado con la letra O).

Es importante reiterar que las afirmaciones estaban formuladas en positivo, es decir, describían la manera adecuada en que se debería presentar cada rasgo consultado, por lo que el acuerdo respecto de cada uno de ellos puede ser considerado como equivalente a una valoración positiva, mientras que estar en desacuerdo puede considerar dicho aspecto como algo negativo.



Infraestructura del aula

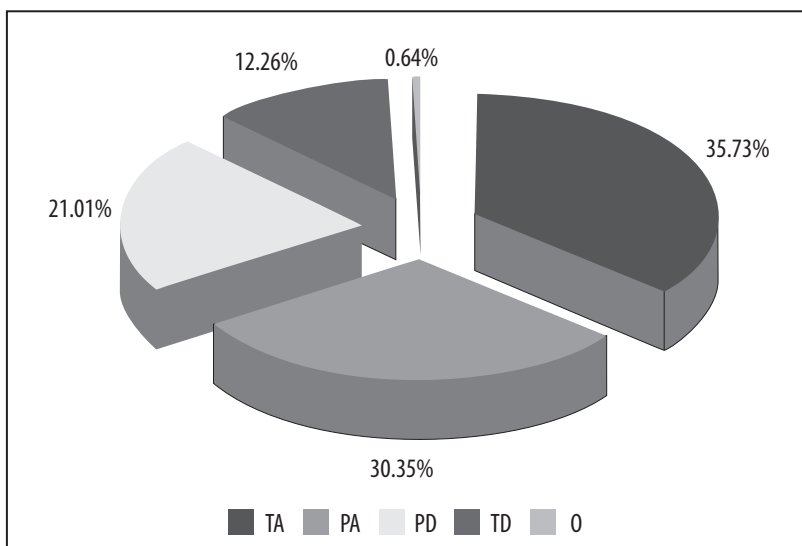
GRÁFICA 1. Infraestructura del aula



El 61.07% de los estudiantes se manifiesta en total o parcial acuerdo en considerar que la infraestructura del aula es acogedora y les ofrece seguridad, mientras que el 38.17% se encuentra en total o parcial desacuerdo respecto de estas afirmaciones. Puesto que la mayoría valoró, de manera positiva, la infraestructura del aula podría considerarse como un factor facilitador dentro de la configuración del tipo de clima generado en las aulas estudiadas, según su opinión. Sin embargo, el porcentaje de desacuerdo supera a un tercio del total, lo que advierte que para una parte importante de los estudiantes esta dimensión sí sería un obstaculizador. La totalidad de las afirmaciones presentan porcentajes similares a la tendencia general señalada, no observándose alguna que difiera de manera significativa.

Equipamiento del aula

GRÁFICA 2. Equipamiento del aula

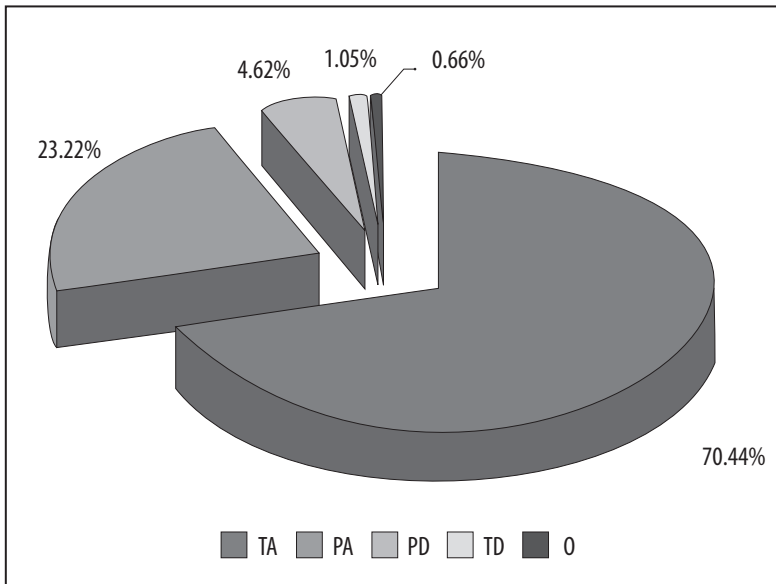


El 66.08% de los estudiantes que valora de manera positiva el equipamiento del aula, considerando que tanto el mobiliario como los recursos tecnológicos existentes en el salón de clases

son óptimos para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por ende, son un aporte para generar un clima positivo. Por el contrario, el 33.27% de los encuestados se manifiesta en desacuerdo respecto de lo anterior, valorando de manera negativa esta dimensión, por lo que para un tercio el equipamiento del aula sería un factor obstaculizador en la construcción de un buen ambiente de aula. En este porcentaje de desacuerdo destaca el indicador asociado a si los recursos tecnológicos utilizados por los docentes pueden ser considerados de alta calidad técnica, con el 47.8% que está en total o parcial desacuerdo, es decir, casi la mitad de los estudiantes valora negativamente esta característica. El resto de las afirmaciones mantiene una distribución en sus porcentajes similar al mostrado en la gráfica.

Dominio de contenido

GRÁFICA 3. Dominio de contenido

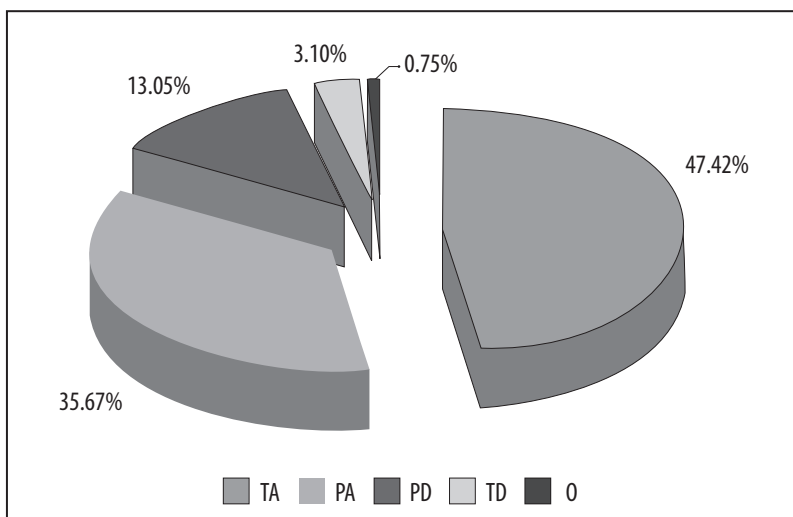


El 93.66% de los estudiantes manifiesta estar en total o parcial acuerdo en que sus docentes demuestran un adecuado dominio

de los contenidos que tratan en sus cátedras, porcentaje que incluye el 70.44% de total acuerdo. Por lo anterior, se puede afirmar que esta dimensión genera una mayoritaria opinión positiva en los encuestados, lo que estaría incidiendo bien en el tipo de clima generado al interior de las aulas investigadas. Por el contrario, sólo el 5.67% señala estar en total o parcial desacuerdo respecto de lo señalado, con el 1.05% en total desacuerdo, que constituyen porcentajes poco significativos. La totalidad de las afirmaciones correspondientes a esta dimensión presentan porcentajes similares a la tendencia general señalada en la gráfica, no observándose alguno que difiera de manera significativa, lo que reafirma el mayoritario consenso en este aspecto.

Metodología de la clase

GRÁFICA 4. Metodología de la clase

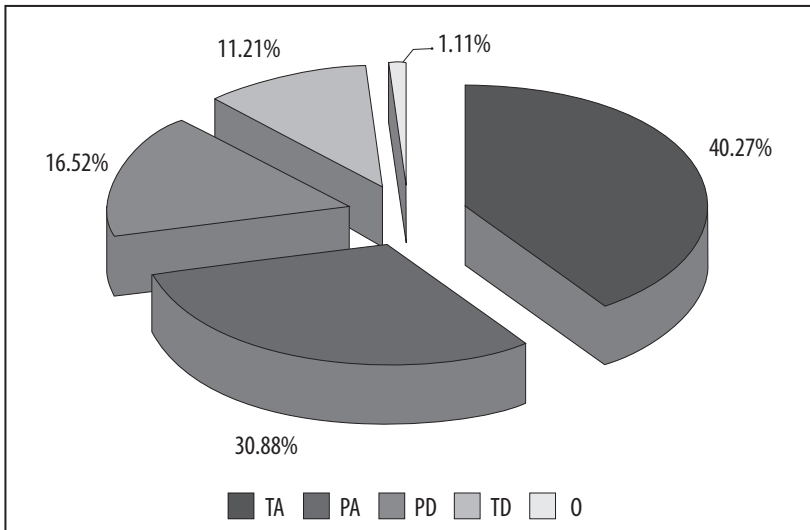


El 82.89% de los estudiantes manifiesta estar en total o parcial acuerdo respecto de que la metodología de clase utilizada por el docente es óptima para generar un ambiente propicio para el aprendizaje, por lo que queda de manifiesto que esta dimensión

presenta un alto índice de satisfacción en los estudiantes y sería un aspecto facilitador de un buen ambiente de aula en estas realidades. En general, los estudiantes valoran de manera positiva tanto las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes, como los materiales didácticos con los cuales trabajan (principales elementos constitutivos de esta dimensión). Por el contrario, sólo el 16.15% manifiesta estar en total o parcial desacuerdo, con el 3.1% en total desacuerdo. Todas las afirmaciones correspondientes a esta dimensión presentan porcentajes similares a la tendencia general señalada, no observándose alguno que difiera de manera significativa, lo que reafirma el mayoritario consenso en este aspecto.

Práctica evaluativa

GRÁFICA 5. Práctica evaluativa



El 71.15% de los estudiantes señala estar en total o parcial acuerdo respecto a que la práctica evaluativa del docente es coherente con el proceso de enseñanza y aprendizaje y pertinente para valorar sus aprendizajes, no sólo en la dimensión de lo conceptual sino también en lo referente a las habilidades. Por lo anterior, esta di-

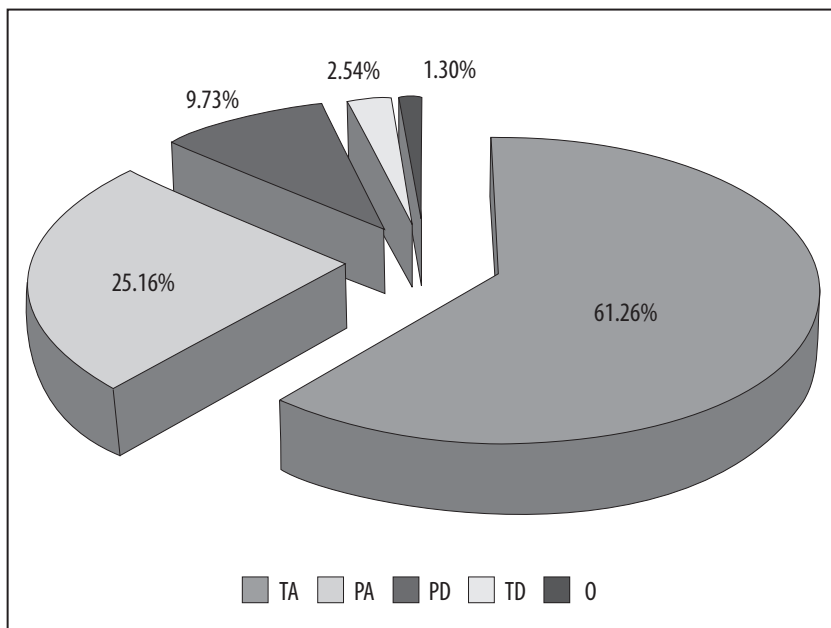


mención presenta una opinión positiva de manera general, constituyéndose así en un aspecto facilitador de un buen ambiente de aula. Sin embargo, el 27.73% de los estudiantes se manifiesta en total o parcial desacuerdo respecto de lo señalado, lo que constituye un importante porcentaje. Destacan en este último las afirmaciones que hacen referencia a la consideración en la evaluación, por parte de los docentes, de aquellos estudiantes que presentan un ritmo de aprendizaje lento, y si el docente establece instancias de participación de los estudiantes en la evaluación, ya sea como autoevaluación, coevaluación o evaluación de pares. Para el primer indicador existe un 52% de total o parcial desacuerdo, mientras que para el segundo, el porcentaje de total o parcial desacuerdo alcanza el 64.2%, lo que deja a los docentes con una deuda clara en estos aspectos. El resto de las afirmaciones presentan porcentajes equivalentes a la distribución global mostrada en la gráfica, con porcentajes de total y parcial acuerdo levemente superiores a éste.



Relación profesor-estudiante

GRÁFICA 6. Relación profesor-estudiante

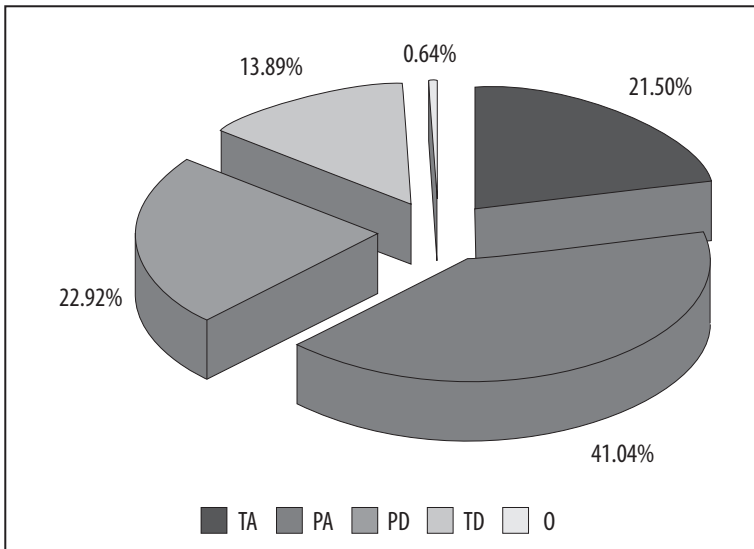


El 86.42% de los estudiantes señala estar en total o parcial acuerdo respecto a valorar de manera positiva el tipo de relación interpersonal establecida por el docente con ellos, incluyendo un mayoritario porcentaje de total acuerdo (61.26%). Destaca, por ejemplo, el trato cordial y respetuoso del docente para con ellos, con porcentajes de 80.8% y 87.5% de total acuerdo respectivamente, lo que evidencia que los docentes se preocupan por generar un ambiente caracterizado por esos dos elementos al interior de sus aulas. Así, la relación profesor-estudiante constituye un aspecto claramente facilitador de un clima positivo al interior de estas aulas. Por el contrario, sólo el 12.27% de los encuestados señala estar en total o parcial desacuerdo respecto a que los docentes generan una adecuada relación interpersonal con ellos, lo que constituye un porcentaje poco significativo. Sólo destaca en este extremo la afirmación referente a si al docente se preocupa por los intereses personales de los estudiantes más allá del contenido disciplinario que enseña, con el 36% en parcial o total desacuerdo, lo que permite señalar que los profesores se preocupan mayormente de los aspectos académicos de sus estudiantes. El resto de las afirmaciones presentan porcentajes equivalentes a la distribución global mostrada en la gráfica, no observándose alguno que difiera de manera significativa.



Relación estudiante-estudiante

GRÁFICA 7. Relación estudiante-estudiante



El 62.54% de los estudiantes manifiesta estar en total o parcial acuerdo respecto de que existe una buena relación interpersonal entre sus pares. Destaca que el porcentaje de total acuerdo sólo alcanza el 21.5%, el cual es menor al de parcial desacuerdo (22.92%). Por el contrario, el 36.81% señala estar en total o parcial desacuerdo respecto de esta idea. Todos los indicadores muestran una distribución de porcentajes muy similar a la tendencia global, no observándose alguno que difiera de manera significativa. Estos resultados advierten que la relación interpersonal establecida entre los alumnos se presentaría como un obstaculizador de un clima positivo en el aula, según la opinión de una parte importante del estudiantado consultado, aun cuando la mayoría lo valore de manera positiva.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A la luz de los resultados de esta investigación se puede consignar una opinión general positiva de parte de los estudiantes que participaron en este estudio, en cuanto al ambiente generado al interior del salón de clases. La totalidad de las dimensiones asociadas por las que se preguntó muestra un porcentaje en total o parcial acuerdo mayoritario con relación al desacuerdo, superando en todos los casos el 60% de aprobación.

Dentro de las dimensiones más favorables aparecen el dominio de contenido por parte de los académicos, la relación interpersonal profesor-estudiante generada y la metodología de clase utilizada, todas con porcentajes superiores al 80% de total o parcial acuerdo. Éstas corresponden a tres de las cuatro dimensiones donde los académicos tienen una participación preponderante, por lo que queda de manifiesto que el desempeño de los docentes de las aulas donde se aplicó el instrumento es ampliamente valorado por los estudiantes y sería un claro factor facilitador de un clima positivo en estos contextos, según su opinión. Esto coincide con lo planteado en la literatura sobre el tema, ya que se ratifica la importancia de estas dimensiones en la construcción del tipo de clima existente en el aula (Perrenoud, 2005; Biggs, 2005; Arón y Milicic, 2004). Estos resultados permiten preguntarse si estas prácticas son comunes al resto de los académicos de la Uni-



versidad, ya que de ser así se estaría en presencia de un contexto claramente favorecedor de un buen ambiente de aula, al menos de parte de los docentes.

La cuarta dimensión que aparece con un mayor porcentaje de aprobación corresponde a la práctica evaluativa, con más del 70% en total o parcial acuerdo. Lo anterior concuerda con lo planteado por Biggs (2005) con relación a la importancia que se le asigna a la evaluación en la opinión de los estudiantes en cuanto al clima de aula. Sin embargo, también advierte sobre algunos aspectos que se deberían mejorar, sobre todo la participación de los estudiantes en la evaluación, ya que probablemente éstos aún se visualizan más como objetos que como sujetos de la evaluación. Esto constituye un gran desafío transformador, si se quiere mejorar la percepción de los estudiantes respecto de las prácticas evaluativas al interior de la Universidad. Habrá que buscar estrategias más efectivas para promover procesos de autoevaluación, coevaluación y evaluación entre pares, que generen una dinámica diferente y valoricen la percepción que los estudiantes tienen de su propio proceso de aprendizaje. Esta situación se puede asumir como un camino abierto a la evaluación para aprender.

Los aspectos materiales vinculados al clima de aula son dos de las tres dimensiones que presentan puntajes de aprobación menores, aun cuando éstos superan el 60% en total o parcial acuerdo, como se señaló anteriormente. Tanto la infraestructura del aula como el equipamiento serían factores que muestran una opinión negativa en una parte considerable de los estudiantes consultados, aun cuando en su mayoría estén bien valorados, lo que se asocia a la importancia que tienen estos factores en la construcción del clima de aula (Arón y Milicic, 2004). Éste sería un elemento para abordar más directamente, ya que sólo advierte sobre la necesidad de destinar una mayor cantidad de recursos a la adquisición de mayores apoyos tecnológicos y la mejora de la infraestructura.

La relación interpersonal entre estudiantes presenta el porcentaje de satisfacción más bajo dentro de los factores inmateriales y el segundo más bajo en el global, aun cuando este factor supera el 60% en total o parcial acuerdo. Su alto porcentaje de desacuerdo (36.81%) y bajo porcentaje de total acuerdo (21.5%) advierten sobre un posible foco problemático percibido por más



de un tercio de los estudiantes encuestados. Si bien en la literatura se trata de manera más exhaustiva la relación interpersonal entre el docente y los estudiantes (Arón y Milicic, 2004; Biggs, 2005) que aquella establecida entre los mismos alumnos, como factor asociado al clima de aula, los resultados de este estudio advierten sobre la importancia de este factor según la percepción de los estudiantes universitarios encuestados.

Respecto a este punto, nuevamente surge como desafío conocer si estos resultados constituyen una tendencia en el resto de los cursos de pregrado de la Universidad y si la relación entre estudiantes podría ser un factor que obstaculice la posibilidad de generar climas de aula que optimicen su aprendizaje. También sería interesante indagar en las causas, manifestaciones y consecuencias de este tipo de relación entre pares en el grado de satisfacción de los estudiantes respecto de su paso por la Universidad y en la calidad de los aprendizajes que logran alcanzar. Considerando esta situación, y con el fin de mejorar este aspecto deficitario hallado en esta investigación, tal vez sería útil estudiar los efectos de experiencias innovadoras que fomenten el rol de mediador entre pares de estudiantes, en el marco de teorías constructivistas del aprendizaje.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Como se señaló anteriormente, los hallazgos de este estudio corresponden a una muestra de estudiantes a la que se tuvo acceso gracias a la voluntad de participar, manifestada por los académicos que les impartían clases, en algunas carreras de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile, lo que impide realizar generalizaciones al resto de las carreras de ésta u otras facultades de dicha Universidad.

Considerando los resultados de este estudio, se puede señalar que la opinión de los estudiantes sobre los factores asociados al clima de aula es mayoritariamente positiva, destacando los factores inmateriales más que los materiales, ya que los primeros presentan porcentajes de acuerdo más altos que los segundos en la mayor parte de los casos; todo esto permite dar cuenta del objetivo planteado para este estudio. En esa línea, el desempeño



de los académicos sobre quienes recayó parte importante de la información recogida de los estudiantes, es valorado de manera altamente positiva, lo que permite ubicarlos como agentes facilitadores de un buen clima en sus aulas.

Por otra parte, la relación interpersonal entre los estudiantes, si bien es valorada de manera positiva en general, presenta un importante grado de insatisfacción, lo cual ocurre a su vez con los factores materiales, es decir, la infraestructura y equipamiento. Estos resultados permiten avizorar posibles áreas de intervención para el mejoramiento, ya que constituirían obstaculizadores para el establecimiento de un buen clima de aula, según la opinión de algo más de un tercio de los estudiantes consultados. Surgen así desafíos vinculados al mejoramiento de la base material con la que cuenta la Universidad para dictar las cátedras, así como también sobre la preocupación que se debe tener respecto de la relación entre estudiantes. Lo anterior, a su vez, podría abrir nuevas líneas de investigación como, por ejemplo, el indagar en esta última dimensión para recoger una evidencia más cuantiosa que permita diseñar una propuesta de mejora. También sería interesante constatar lo que ocurre con el objeto de este estudio a nivel de otras facultades de la Universidad.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argudín, Y. *Educación basada en competencias*, México, Trillas, 2005.
- Arón, A. y N. Milicic. *Clima social escolar y desarrollo personal*, Santiago, Andrés Bello, 2004.
- Arón, A. y N. Milicic. “Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar”, en *Revista Psyke*, vol. 9, núm. 2, Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2000, pp. 117-123.
- Biggs, J. *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid, Narcea, 2005.
- Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación*, tomo II, Madrid, Alianza, 2004.
- Davis G. y M. Thomas. *Escuelas eficaces y profesores eficientes*, Madrid, La Muralla, 1992.

- Hannan, A. y H. Silver. *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*, Madrid, Narcea, 2005.
- Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata, 1995.
- Murillo, J. “El movimiento de investigación de eficacia escolar”, en CAB-CIDE (org.). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*, Bogotá, Andrés Bello, 2003, pp. 175-192.
- Perrenoud, P. *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó, 2005.
- Zabalza M. A. *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Madrid, Narcea, 2004.