



Facultad de Ciencias de la Educación Instituto de Investigación y Desarrollo  
Educativo Programa de Magíster en Educación Basada en Competencias

**DIAGNÓSTICO DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA DE  
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN LOS CURSOS DE ENSEÑANZA MEDIA  
DEL COLEGIO SAN FRANCISCO DE MACHALÍ.**

Trabajo de Graduación para la obtención  
Del Grado Académico  
de Magíster en Educación Basada en Competencias

Estudiante:  
**Valerie Soledad Mourgues González**

Profesora Patrocinante:  
**Carolina Iturra Herrera**

Septiembre, 2018

Facultad de Ciencias de la Educación Instituto de Investigación y Desarrollo  
Educativo Programa de Magíster en Educación Basada en Competencias

**DIAGNÓSTICO DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA DE  
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN LOS CURSOS DE ENSEÑANZA MEDIA  
DEL COLEGIO SAN FRANCISCO DE MACHALÍ.**

Trabajo de Graduación para la obtención  
Del Grado Académico  
de Magíster en Educación Basada en Competencias

Estudiante:  
**Valerie Soledad Mourgues González**

Profesora Patrocinante:  
**Carolina Iturra Herrera**

Septiembre, 2018

## CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2019

## Índice de Contenidos

Portada .....	1
Índice de Contenidos .....	3
Índice de Tablas .....	5
Índice de Ilustraciones.....	6
Capítulo I: Problematización y Objetivos. ....	7
1.1 Exposición General del Trabajo. ....	7
1.2 Contextualización y Delimitación del Trabajo.....	9
1.3 Preguntas que guían el Estudio. ....	10
1.4 Objetivos del Estudio.....	10
1.4.1. Objetivo General. ....	10
1.4.2. Objetivos Específicos. ....	11
Capítulo II: Revisión de la Literatura. ....	11
2.1 Delimitación del concepto de <i>Ambiente de Aprendizaje</i> . ....	11
2.2 Relación entre el Concepto de Aprendizaje y el Ambiente que lo Sustenta. ....	14
2.3 Ambientes de Aprendizaje, desde una Perspectiva Ideal. ....	20
2.4 Evaluación de Ambientes de Aprendizaje .....	30
2.4.1 Tamaño de las Evaluaciones.....	31
2.4.2. Dimensiones del Ambiente de Aprendizaje.....	33
2.4.3. Los Informantes de la Evaluación. ....	36
Capítulo III: Marco Metodológico. ....	37
3.1. Marco Contextual del Estudio.....	37
3.2 Diseño de la Investigación. ....	38
3.3. Población y muestra. ....	39
3.4. Técnicas de Recolección de Información. ....	39
3.4.1 Instrumentos utilizados:.....	39
3.4.2 Construcción de los cuestionarios:.....	40
3.4.3 Validación de los cuestionarios: .....	41
3.4.4 Limitaciones de la investigación: .....	44
Capítulo IV: Análisis y Resultados.....	45
4.1 Análisis General.....	45
4.2 Análisis y Descripción por Curso.....	47
4.2.1 Descripción del Ambiente de Aprendizaje de I año Medio:.....	47

4.2.2 Descripción del ambiente de aprendizaje de II año Medio: .....	50
4.2.3 Descripción del ambiente de aprendizaje de III año Medio: .....	52
4.2.4 Descripción del ambiente de aprendizaje de IV año Medio: .....	54
Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones. ....	56
5.1 Conclusiones respecto a las preguntas que guiaron el estudio: .....	56
5.2. Recomendaciones. ....	60
Referencias.....	62
Anexos. ....	67
Anexo 1. ....	67
Anexo 2. Instrumentos de diagnóstico. ....	68
Anexo 3. Planilla para Juicio de Expertos.....	81

## Índice de Tablas

<b>Tabla 1. Representatividad de los estudiantes encuestados.....</b>	<b>39</b>
<b>Tabla 2. Resumen de dimensiones y subdimensiones. ....</b>	<b>40</b>
<b>Tabla 3. Descripción de los Jueces evaluadores. ....</b>	<b>41</b>
<b>Tabla 4. Valores para juzgar los instrumentos de diagnóstico.....</b>	<b>42</b>
<b>Tabla 5. Discrepancia entre jueces en la valoración de indicadores.....</b>	<b>43</b>
<b>Tabla 6. Síntesis cuantitativa de valoraciones.....</b>	<b>46</b>
<b>Tabla 7. Fortalezas y necesidades percibidas en primero medio: .....</b>	<b>58</b>
<b>Tabla 8. Fortalezas y necesidades percibidas en segundo medio: .....</b>	<b>58</b>
<b>Tabla 9. Fortalezas y necesidades percibidas en tercero medio: .....</b>	<b>59</b>
<b>Tabla 10. Fortalezas y Necesidades percibidas en cuarto medio: .....</b>	<b>59</b>

## **Índice de Ilustraciones.**

<b>Ilustración 1. Concepto de Ambiente de Aprendizaje.....</b>	<b>14</b>
<b>Ilustración 2. Aprendizaje Mediado según Vygotsky .....</b>	<b>20</b>
<b>Ilustración 3. Tamaño de las Evaluaciones de Ambientes de Aprendizaje .....</b>	<b>33</b>

## **Capítulo I: Problematización y Objetivos.**

### **1.1 Exposición General del Trabajo.**

El tema de la calidad educativa tiene relevancia internacional, Naciones Unidas (2015), adoptó Objetivos de Desarrollo Sostenible para guiar su trabajo hasta el 2030. El cuarto objetivo se refiere a garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa. El foco primordial de esta meta es la calidad educativa y los resultados de aprendizaje (OCDE, 2016).

Chile, no está ajeno a esta preocupación, prueba de ello, es la nueva reforma educativa que comenzó a implementarse el año 2015 con una serie de medidas que afectan a los diversos niveles educativos del país. Otra muestra de la relevancia que tiene la educación para el país es que de acuerdo con datos analizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), Chile es el tercer país, de sus 35 miembros, en aportar un mayor porcentaje del gasto público a la educación (OECD, 2017). Pero, aunque Chile realiza un esfuerzo económico para mejorar su educación, los resultados obtenidos en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), se mantienen considerablemente bajo el promedio de los países que participan en dicha medición (OECD, 2016).

PISA, valora competencias en tres áreas; ciencia, matemática y lectura; dividiendo el desempeño de los estudiantes en seis o cinco niveles asociados a su capacidad de enfrentar con éxito la vida en la actual sociedad. En todas las áreas, Chile obtiene un alto porcentaje de puntuaciones por debajo de lo esperado (promedio OCDE) y una mayor concentración de puntajes en el segundo nivel de desempeño. (Agencia de Calidad de la Educación, 2015).

Recientemente, Unicef Chile publicó la Agenda de la infancia 2018 – 2021, señalando los progresos y desafíos relacionados con la niñez y la adolescencia en el país. En este documento exponen que los principales desafíos que tiene Chile en materia educativa es lograr la calidad y equidad en los aprendizajes, ya que las cifras muestran que no todos están adquiriendo las competencias necesarias para aportar y beneficiarse del desarrollo (Unicef, 2018, pp14). En el mismo documento, se entregan siete propuestas, de las cuales, tres apuntan al foco en el aprendizaje de los estudiantes, apoyando desde diferentes perspectivas el quehacer de los docentes en el aula.

Dados estos antecedentes, es posible apreciar que la preocupación central respecto a la educación es mejorar la calidad de los aprendizajes que están obteniendo los estudiantes en relación con las competencias requeridas por la nueva sociedad, y que gran parte de esta mejora se puede vincular con la interacción de diversos factores que ocurren dentro del aula. Autores como Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013, p.7) afirman que el clima de aprendizaje está fuertemente relacionado con logros en el aprendizaje.

Por tanto, es relevante preguntarse qué caracteriza a un ambiente de aprendizaje exitoso y cuales características son alcanzables para que determinado centro educacional pueda establecer mejoras que impacten en el aprendizaje.

El establecimiento educativo que se abordará en el actual trabajo es el Colegio San Francisco de Machalí, perteneciente desde este año a una fundación sin fines de lucro y que de acuerdo con el proyecto educativo institucional (PEI), reformulado este año, su principal propósito es ser reconocido como uno de los mejores colegios gratuitos de la comuna, aumentando la calidad educativa del centro mediante un proceso de mejora continua. (PEI Colegio San Francisco de Machalí, 2018)

Los bajos puntajes obtenidos en las últimas mediciones estandarizadas, a saber, Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y la Prueba de Selección Múltiple (PSU) dan cuenta de la falta de eficiencia para resolver este problema, con los medios utilizados por el colegio hasta ahora.

En cuanto a los datos obtenidos de la última evaluación SIMCE para segundo medio, los estudiantes presentaron un promedio de 218 puntos en lectura, 45 puntos menos que el promedio nacional para establecimientos del mismo grupo socio económico (GSE). En matemática, el puntaje promedio es más alto, corresponde a 248 puntos, con una desventaja de 35 puntos respecto a establecimientos de este GSE. En la prueba de Historia Y Geografía presentaron 222 puntos, resultado 40 puntos menor que el promedio de establecimientos clasificados en el mismo GSE. (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

Según datos del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE, 2018), en la última Prueba de Selección Universitaria (PSU) los estudiantes egresados el año 2017 evidenciaron puntajes por debajo de los promedios comunales, provinciales, regionales y nacionales, con desventaja de 73.8; 51.4; 59.6 y 64.3 puntos respectivamente. La desventaja empeora levemente en los puntajes de lenguaje y presenta una leve mejoría en las puntuaciones obtenidas en matemática.

La pertinencia de realizar el estudio en este establecimiento, se justifica a partir de la necesidad de mejorar el rendimiento académico de sus alumnos por otras vías que las que se ha estado utilizando en la actualidad, para cumplir con su propósito particular de ser reconocidos como uno de los mejores colegios gratuitos de la comuna, así como para contribuir al logro de propósitos nacionales respecto a mejorar la calidad educativa (Ley General de Educación, 2009, art.1; Unicef, 2018) y metas internacionales como el cuarto ODS expresado por Naciones Unidas (2015).

Se escogió el área de lenguaje y comunicación ya que es el sector de aprendizaje en que los estudiantes del colegio presentan puntajes más descendidos y mayor desventaja con relación a otros establecimientos del mismo GSE. Además, se considera que los distintos ámbitos que configuran al lenguaje se coordinan y se potencian al servicio del aprendizaje en otras áreas (MINEDUC, 2015, p.34)

Finalmente, cabe mencionar, que se escogieron los niveles de enseñanza media, puesto que han mostrado menores puntajes y una baja sostenida en los

rendimientos estudiantiles para el área de lenguaje y comunicación en comparación con sus compañeros de establecimiento de cursos menores.

## **1.2 Contextualización y Delimitación del Trabajo.**

El colegio San Francisco publica su Proyecto Educativo Institucional (PEI) en la página web del centro, el que fue modificado por última vez en enero de 2018, desde este documento es que se han extraído la mayoría de los datos que a continuación se exponen, con la finalidad de caracterizar lo más completamente posible al establecimiento.

Fue fundado el año 1997 como un colegio de dependencia particular subvencionada, sin embargo, el año 2018 comienza sus funciones como fundación sin fines de lucro. Se emplaza en la comunidad rural de San Joaquín de los Mayos, de la comuna de Machalí, específicamente en el kilómetro cuatro de la Carretera del Cobre, cercano a dos colegios particulares, a dos centros comerciales y a centros hospitalarios privados.

El colegio, brinda servicios educativos a 510 estudiantes, distribuidos en niveles prebásicos, básicos y medios, todos los cuales cuentan con Jornada Escolar Completa. El nivel secundario está compuesto por un curso de cada nivel, con grupos de aproximadamente 30 estudiantes por aula.

Presenta un nivel Medio Bajo según la Categoría de Desempeño, no obstante, desde el año 2010 cuenta con un Plan de Mejoramiento (Ley SEP) y proyecto de integración desde el año 2011. El equipo de gestión está compuesto por coordinador para cada ciclo, coordinadora de Proyecto de Integración, Jefe Técnico Pedagógico y Directora.

El proyecto educativo señala que el principal propósito del establecimiento es ser reconocido en la comunidad como uno de los mejores colegios gratuitos de la comuna de Machalí, pretendiendo incrementar la calidad educativa, bajo un proceso de mejora continua. También se señala que buscan generar un ambiente educacional orientado al respeto por la diversidad, el medio ambiente, disciplinado y acogedor para los estudiantes, propiciando que ellos se desenvuelvan en un espacio de sana convivencia. Según lo expresado en el PEI, los aprendizajes son concebidos como un proceso continuo que involucra a todos sus participantes: alumnos, profesores y apoderados, en una dimensión plenamente formativa y eje de todo el trabajo curricular.

Se declara que los estudiantes son protagonistas constructores de sus aprendizajes y el colegio (sus miembros), son los facilitadores y mediadores del proceso, utilizando con este fin la JEC, proyectos y metodologías innovadoras, activo-participativas con énfasis en los principios humanistas que aborda la ley de inclusión. Señala también que de manera paulatina se incluirá en el currículum escolar el enfoque educativo DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) y se propone seguir cuatro pilares de aprendizaje, que se refieren al aprendizaje del ser y convivir, conocer y hacer.

El grupo socioeconómico que atiende el colegio corresponde al nivel medio, con apoderados que poseen entre doce y trece años de escolaridad y que perciben un ingreso económico familiar de entre \$ 490.001 y \$740.000. Otro dato relevante es que entre un 36,01 y un 54% de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad.

### **1.3 Preguntas que guían el Estudio.**

En la actualidad el Colegio San Francisco no atiende todos los factores que ocurren dentro del aula y qué tienen impacto en el aprendizaje de sus estudiantes en el área de lenguaje. Por tanto, es necesario ampliar la visión de estos factores, contando con un diagnóstico contextualizado que les permita valorar estos elementos y tomar decisiones de mejora en relación con datos objetivos.

El impacto que se pretende es la mejora de la calidad educativa que ofrece el colegio, a través de nuevos elementos que guíen la reflexión pedagógica, brindar datos objetivos sobre los que tomar decisiones contextualizadas e incrementar el rendimiento de los estudiantes en pruebas estandarizadas de lenguaje, en el mediano y largo plazo.

#### **Preguntas que guían el estudio:**

- ¿Es posible describir los ambientes de aprendizaje de los cursos de enseñanza media del colegio San Francisco de Machalí mediante el uso de instrumentos creados para esta investigación?
- ¿Cómo son los ambientes de aprendizaje de los cursos de enseñanza media del colegio San Francisco de Machalí en el área de lenguaje?
- ¿Es posible establecer relaciones entre los actuales ambientes de aprendizaje y los bajos rendimientos obtenidos en pruebas estandarizadas?
- ¿Se pueden detectar necesidades y fortalezas de los ambientes de aprendizaje mediante el procedimiento de diagnóstico propuesto para la investigación?
- ¿El diagnóstico del ambiente de aprendizaje resulta útil para la toma de decisiones respecto al rendimiento de los estudiantes?

### **1.4 Objetivos del Estudio.**

#### **1.4.1. Objetivo General.**

Diagnosticar los ambientes de aprendizaje de enseñanza media en el área de Lenguaje y Comunicación del Colegio San Francisco de Machalí, para elaborar una propuesta de mejora contextualizada.

#### **1.4.2. Objetivos Específicos.**

- Construir Instrumentos de evaluación del ambiente de aprendizaje basados en un ideal a conseguir.
- Diagnosticar los ambientes de aprendizaje actuales en los niveles de enseñanza media, en el área de Lenguaje y Comunicación del colegio San Francisco de Machalí.
- Describir ambientes de aprendizaje en estudio.
- Detectar dimensiones de los ambientes de aprendizaje en estudio que puedan mejorarse.

### **Capítulo II: Revisión de la Literatura.**

#### **2.1 Delimitación del concepto de *Ambiente de Aprendizaje*.**

La educación es una preocupación mundial y diversos estamentos intergubernamentales se han preocupado de incluirlas en sus compromisos y declaraciones (UNESCO, OECD, UNICEF, CEPAL). Para Carlos Vargas (2017) esto se debe a que la educación representa una herramienta política y de desarrollo económico, además de servir para fomentar el desarrollo individual. Vargas, propone que en general los gobiernos han sobrepuesto los factores de crecimiento económico (mirada neoliberal) que produce la educación, sobre otros aspectos más fundamentales de tipo cultural e individual (mirada humanista), ofreciendo dos intencionalidades educativas opuestas.

Según el autor, a partir del discurso de estas grandes organizaciones multinacionales, es que los países adaptan su comprensión de educación y, en correspondencia, han fijado en sus reformas la idea del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Esta idea tendría por objeto capacitar al sujeto para adaptarse a los cambios y lograr una mejor empleabilidad en lo que se ha llamado “sociedad del conocimiento o economía del conocimiento”, que involucra como espacio de aprendizaje, el mundo mismo y su enrevesada red de internet (Vargas, 2017). Reafirman esta idea Aguerro y Vaillant (2015, p.55), al referir que se ha ampliado la forma de comprender el espacio de aprendizaje, incluyendo la

escuela, las familias y también comunidades de personas que participan en espacios virtuales o no virtuales.

Teniendo en cuenta la amplitud que tiene el entorno en el que se aprende, y que existen diferentes intenciones para planificar la educación, no es difícil imaginar que conceptualizar el ambiente de aprendizaje resulta complejo. Respecto a esta complicación, diferentes investigadores exponen que el campo aún carece de consenso sobre sus definiciones, medidas, modelos de mejora y estrategias de implementación (Thapa, Cohen, Higgins D'Àlessandro y Guffey, 2012; Bernard, 2012).

De todas formas, para este trabajo es necesario comprender los aspectos fundamentales que lo componen, con la finalidad de crear uno o varios instrumentos que valoren con pertinencia aquellos factores relevantes que están involucrados en el aprendizaje de los estudiantes. Por este motivo, la definición a la que apunta este apartado es una referida a lo que ocurre en el aula de forma específica, de modo que permita establecer un diagnóstico de ese espacio particular.

Con respecto al origen del concepto de ambiente de aprendizaje, Zea y Acuña (2017) explican que proviene de disciplinas distintas a la pedagogía, como son las ciencias naturales, sociales y la arquitectura, en que se toma como punto de partida el espacio físico con el que interactúa el ser humano, por el cual es influido y en el cual influye. De acuerdo con las autoras, de este inicio ha surgido la idea de que los currículos estén articulados con las realidades contextuales de los diferentes territorios en los cuales se practican.

Desde la perspectiva de un espacio para aprender, es posible imaginar un entorno físico que favorezca el desarrollo de aprendizajes, pensar por ejemplo, en condiciones como la existencia de agua potable, servicios higiénicos, estructuras que protejan del clima y otros elementos concretos. No obstante, Correa (2008, p.7) explica que el ambiente de aprendizaje traspasa los espacios físicos o virtuales, pues también debería reflejar la postura filosófica respecto al aprendizaje que tiene una institución educativa. Hoyuelos (2005) señala que en estos espacios educativos confluyen diversas dimensiones humanas de forma flexible y para Duarte (2003) se trata de un espacio de construcción cultural, en la medida que trasciende el espacio físico y se abre a las relaciones humanas que aportan sentido a su existencia.

Otros autores, apoyan también la idea referida a la confluencia de factores que se acoplan en una interacción simultánea para producir ambientes o situaciones que dan soporte a la adquisición de aprendizajes (Bernard, 2012; Zea y Acuña, 2017; Gamboa, García y Ahumada, 2017, Forneiro, 2008). También se describe que la finalidad que debe tener la planificación de estos entornos es la de producir una mejor calidad de aprendizajes, que trascienden lo cognitivo para situarse en un concepto integral o multidimensional de la persona (Otálora, 2010; Gamboa, García y Ahumada, 2017).

Bernard (2012), escribió que el pensamiento actual sobre los ambientes de aprendizaje remonta a obras filosóficas, que en general tratan de entornos sociales participativos y emancipadores, adaptados al estudiante que es el centro

del proceso y que tiene un rol activo de experimentación de su ambiente, lo que se produce mediante situaciones planificadas, que invitan a aprender. El docente, debe guiar e idear estas experiencias o situaciones de las que aprender, siendo instancias dinámicas en las que pueden intercambiarse los papeles entre aprendices y maestros.

Otra idea relevante, es que un entorno en el que se aprende no puede ser estático, en torno a esto, Castro y Morales (2015, p 4) explicitan que se trata de un ambiente vivo cuyo dinamismo dependerá de factores como los cambios que experimentan niños y niñas, los intereses, edades y características de los adultos presentes en el entorno. Zea y Acuña (2017) explican que el ambiente de aprendizaje se concibe como un escenario vivo en el que se producen interacciones implícitas o explícitas entre educandos y educador. Para Pulido, Arias, Pulido y Hernández (2013) en un entorno de aprendizaje los participantes son activos y se desenvuelven en un medio donde suceden acontecimientos y experiencias que forman un espacio interactivo.

En resumen, el ambiente de aprendizaje es dinámico en cuanto a las interacciones que se producen en él, Correa (2008) explica este dinamismo concluyendo que incluso tratándose de un mismo docente el que dirige un mismo curso, no se repite en cada sesión ya que el ambiente cambia según las condiciones actuales de los participantes del proceso educativo, es decir, que aunque se trate del mismo grupo de estudiantes y del mismo docente, el ambiente puede variar sesión a sesión dependiendo de la situación presente.

Comprender la capacidad de transformación del ambiente de aprendizaje tiene al menos dos implicancias, la primera de ellas respecto a la evaluación de un entorno, ya que pone de manifiesto que se debe tener presente la concurrencia habitual de los factores involucrados, en otras palabras, obtener una perspectiva histórica y no basarse en las impresiones de una sola sesión de aprendizaje al realizar un diagnóstico y la segunda implicancia, tiene que ver con que el entorno de aprendizaje es modificable, por tanto, teniendo un diagnóstico contextualizado es posible proponer mejoras.

Con respecto a la relevancia de estudiar el comportamiento de los ambientes de aprendizaje, las investigaciones coinciden en que la forma en que se organiza este espacio tiene repercusiones potentes en el rendimiento académico, salud y bienestar de los estudiantes y también de sus profesores (Bernard, 2012; Educación 2020, 2014; Zea y Acuña, 2017; Gamboa, García y Ahumada, 2017).

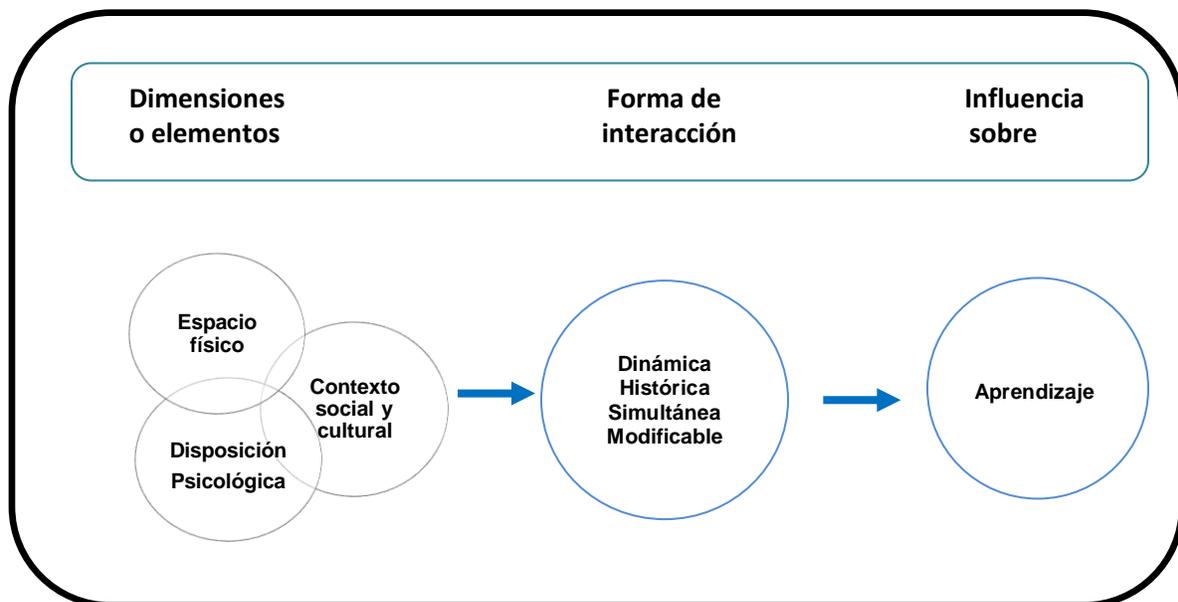
De acuerdo con lo que se ha revisado hasta ahora, el ambiente de aprendizaje del aula, tiene diversas características, que se pueden expresar de la siguiente forma:

- Puede tratarse de un espacio físico y/o virtual.
- Responde a un contexto: cultura, comunidad, escuela, participantes.
- Es dinámico, puesto que cambia de acuerdo a la situación.
- Posee una historia, que influirá en las situaciones futuras y que se basa en las interacciones que suceden.
- Es modificable.

- Sus actores principales (dentro del aula), son los estudiantes y docente.
- Todos los factores intervinientes actúan de forma simultánea, influyéndose unos a otros.
- Tiene implicancias en las disposiciones grupales e individuales con que los estudiantes se enfrentan al aprendizaje.
- Su propósito, cuando se estructura, es mejorar los aprendizajes.

Para sintetizar y finalizar el presente apartado, se ofrece el concepto de Ambiente de Aprendizaje que reúne las características estudiadas y que corresponde a un entorno físico o virtual, contextualizado y con rasgos históricos, que incluye de forma simultánea y dinámica, aspectos físicos, sociales y psicológicos, cuya interacción influye de manera determinante en el aprendizaje, bienestar y salud de sus participantes, que en el aula son los estudiantes y el docente. Esta concepción se puede apreciar en la figura 1.

### Ilustración 1. Concepto de Ambiente de Aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

## 2.2 Relación entre el Concepto de Aprendizaje y el Ambiente que lo Sustenta.

Comprender que la finalidad de los ambientes educativos es propender al aprendizaje de sus participantes, implica establecer un concepto de éste que sea válido para cumplir con las expectativas de calidad que se han establecido en el ámbito internacional, nacional y local (establecimiento educacional). Sin este

sustento teórico, intentar realizar un diagnóstico de los entornos de aprendizaje para establecer mejoras carecería de directriz.

El Aprendizaje ha sido estudiado largamente y existen tantas definiciones como teorías sobre la forma en que se construye. En lo sucesivo se revisará la mirada actual, que corresponde a una construcción con cariz de proceso creciente, que adquiere significado particular para el sujeto que aprende, y social, respecto al grupo y la realidad en el que ese individuo se desarrolla, además requiere de ciertas condiciones para su ocurrencia y para ser demostrado en cuanto a meta establecida.

Ramón González Cabanach en 1997, revisó una serie de tendencias y descripciones de lo que significa aprendizaje, de cómo ocurre y como se demuestra que un aprendizaje ha sido alcanzado. Al respecto, establece dos formas de entender el aprendizaje, una superficial y otra profunda.

La primera forma de aprendizaje, aquella más superflua, es representativa de la forma en que el estudiante acumula conocimientos objetivos y logra reproducirlos memorísticamente. Para adquirir este tipo de aprendizaje, el educando debe utilizar estrategias de estudio como tomar notas, leer textos, realizar tareas, responder cuestionarios, ya que el foco del aprendizaje está en los contenidos que el aprendiz debe conocer. La forma de demostrar este nivel de aprendizaje se relaciona con la capacidad de explicar, argumentar, reproducir mediante respuestas lo que se ha estudiado, a veces se llega a la aplicación o resolución de un problema práctico.

La segunda forma de entender el aprendizaje se vincula con un proceso más profundo en que el estudiante logra un cambio en la forma de percibir el mundo. Esta forma más profunda, se obtiene mediante la experiencia real de los fenómenos que debe aprender, en conjunto con otros aprendices, haciendo uso de sus aprendizajes previos, de habilidades metacognitivas y de procesos autorregulatorios, como motivarse a sí mismo para el aprendizaje. Profesores universitarios que fueron consultados en un estudio sobre el tema (Bruce y Gerber, 1995, citado por González 1997), expusieron que se podía influenciar esta profundidad del aprendizaje, organizando adecuadamente el ambiente en el que aprenden. (González, 1997, p. 10).

Las ideas expuestas por González siguen teniendo vigencia, aun cuando han transcurrido casi veinte años. En la actualidad, diferentes autores y organizaciones internacionales que se preocupan del tema educativo han planteado la necesidad de cambiar la forma de percibir el aprendizaje, dejando un enfoque superficial o reproductivo del conocimiento, por una mirada profunda que conduce al pensamiento complejo (Aguerrondo y Vaillant, 2015; Scott, 2015; UNESCO, 2017; Gamboa y cols, 2017).

También existe consenso respecto al carácter de proceso que tiene el aprender, esto se manifiesta, por ejemplo, en la forma de organizar el currículum educativo de una nación o en la trayectoria de aprendizaje que se traza para un curso determinado, ya que se espera que los aprendices comiencen en un punto determinado y que logren avanzar incrementando sus capacidades, referido a esto último, Aguerrondo y Vaillant (2017) explicitan que las actuales concepciones

sobre aprendizaje tienen un carácter constructivo ya que los estudiantes erigen activamente sus conocimientos y habilidades. En este sentido se puede afirmar que tiene un carácter evolutivo, y también cuando se plantea que el aprendizaje informal o formal comienza en la niñez y no termina nunca (González, 1997; Lavados, 2012; Scott, 2015; UNESCO, 2017).

La doctora Amanda Céspedes (2012) reafirma esta idea de proceso constructivo, cuando propone que aprender es un cambio, expresado en un logro que no se tenía antes de participar en ese aprendizaje. Menciona que los aprendizajes se dan en un continuo creciente, desde lo básico y experiencial, hasta lo altamente conceptual y específico.

Diversos autores también concuerdan respecto a otra característica del aprendizaje y es que el estudiante debe estar activamente implicado para que funcione. González (1997) señala que no basta con poseer las habilidades para aprender, sino que se debe tener la disposición de hacerlo. En UNESCO (2017, p.4) se afirma que el estudiante debe involucrarse activamente en el aprendizaje, de esta forma podrá incorporar dicho proceso en su vida de forma permanente. Otras investigadoras, como Aguerrondo y Vaillant (2017) mencionan que en la actualidad se acepta un concepto activo de aprendizaje que se basa en el constructivismo social, donde el aprendiz es el centro y no los contenidos.

Otra cualidad del aprendizaje sobre la que coinciden los autores, dice relación con la capacidad de autorregulación que debe manifestar quien aprende, por ejemplo, González (1997) lo relaciona con la superación de la comprensión, establecimiento de metas y gestión del esfuerzo y la persistencia. Aguerrondo y Vaillant (2017) vinculan la autorregulación con las estrategias que cada sujeto usa activamente en el proceso de aprender.

Desde un punto de vista individual, el aprendizaje ocurre en el cerebro de las personas, donde el hemisferio izquierdo se encarga del análisis y el pensamiento crítico, mientras que el derecho se ocupa de la síntesis y el pensamiento creativo, además un sector primitivo denominado cerebro reptiliano, se preocupa de los aspectos emocionales del aprendizaje (Gamboa y cols., 2017). En este sentido, las autoras proponen que el estudiante debe aprender con todo el cerebro y los docentes deben conocer su funcionamiento para proveer las experiencias y entornos favorables para su desarrollo integral.

Frente a esto, Lavados (2012) argumenta que el cerebro actúa de forma simultánea y coordinada, aunque el análisis se realiza separando las funciones por razones metodológicas. En el sujeto, los lóbulos prefrontales están destinados al control de las conductas que permiten alcanzar metas, apropiándose de otras facultades como las memorias, emociones, afectividad, procesos lógicos, formulación de juicios, lenguaje y otras habilidades implicadas en el aprendizaje. Para el autor, el origen biológico del aprendizaje radica en la necesidad de alcanzar metas y solucionar las dificultades que obstaculizan conseguirlas, con tal de sobrevivir y adaptarse a las exigencias del entorno y que, aunque los objetivos biológicos son siempre los mismos (sobrevivir y reproducirse), éstos resultan tan intervenidos por aspectos culturales, que su origen biológico casi desaparece en el imaginario individual y social.

Siguiendo con una línea neurobiológica del aprendizaje, Amanda Céspedes (2012), expone que el cerebro viene con una carga genética propia de la especie, que determina ciertos cambios en las redes sinápticas, que cooperan en la sucesiva especialización del órgano encargado del pensamiento. El doctor Lavados (2012) agrega que esta capacidad de transformación que tiene el cerebro, se denomina plasticidad cerebral y que, aunque no es capaz de realizar cambios estructurales en la base del órgano, si puede modificarse fortaleciendo ciertas áreas según su uso, lo que condiciona la especificación del aprendizaje a un ámbito determinado.

Algunas de estas variaciones cerebrales se describen como podas sinápticas y ocurren en distintos periodos de la vida de una persona, “cortando” las uniones sinápticas que menos se utilizan y potenciando aquellas rutas que han sido más efectivas en la consecución de logros. Estos espacios de tiempo en que ocurren las podas son especiales, ya que dan origen a las ventanas de oportunidad y a los periodos sensibles, que corresponden a momentos en que el cerebro es más susceptible de lograr aprendizajes determinados biológicamente, como la vinculación, el lenguaje, etc. (Céspedes, 2012).

Sobre esto, hay dos puntos relevantes que están relacionados con el ambiente de aprendizaje en la escuela. El primero se refiere a que la mayoría de estos cambios sucede en las primeras dos décadas de vida, de los cuales, al menos doce años, la persona se encuentra inserta en el sistema de educación formal. El segundo punto relacionado es que el ambiente impacta decisivamente en si estos cambios serán positivos para la configuración de un cerebro saludable, y en esto, la escuela y los docentes tienen una gran responsabilidad.

Aunque el aprendizaje tenga un vértice individual referido a su carga genética, a sus predisposiciones personales frente al aprendizaje como son los tipos de inteligencia, los estilos de aprendizaje y a las experiencias únicas de vida, el desarrollo de competencias también tiene un componente social. Cuando pensamos en seres humanos, es imposible concebir el ambiente como un elemento ajeno a la interacción social, ya que las personas se desarrollan en un entorno compartido con otros sujetos.

Al ser el aprendizaje una actividad inherente al quehacer humano tampoco puede estar aislada respecto a los otros individuos que comparten el espacio físico o mental. La gran mayoría de los autores menciona en sus descripciones de aprendizaje, esta cualidad social y la relaciona con la teoría socioconstructivista del aprendizaje. (Céspedes, 2012; Lavados, 2012; Aguerrondo y cols, 2015; Gamboa y cols, 2017; Florez, Castro, Galvis, Acuña y Zea, 2017; Oficina Internacional de Educación y Unesco, 2017).

Cuando se habla de aprendizaje desde una perspectiva socioconstructivista, no se pueden dejar de mencionar algunos conceptos básicos para su comprensión, como la zona de Desarrollo Real (ZDR). Ésta, representa lo que el sujeto es capaz de hacer por si solo al iniciar su trayectoria curricular. El concepto de Zona de Desarrollo Real fue acuñado por Lev Vygotsky en la década de 1920 y se define como “el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, que resulta de los ciclos evolutivos cumplidos a cabalidad (...) se parte del

supuesto de que únicamente aquellas actividades que ellos pueden realizar por sí solos son indicadores de las capacidades mentales” (Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. 1999. p 92).

Esta construcción puede graficarse como una pirámide invertida, en que la base de la construcción es la ZDR y la cúspide corresponde a la meta final de desarrollo que se ha planteado para un curso en determinada asignatura. Así, cada vez que el estudiante va integrando nuevos recursos y puede actuar eficientemente en situaciones más complejas, avanza en el trayecto curricular y se acerca a la meta desde una nueva ZDR más amplia con cada progreso.

El peldaño siguiente de la pirámide, aquél que aún no ha sido alcanzado por el estudiante, corresponde a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que “consiste en la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema, bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. 1999. p 92).

Esta zona de desarrollo también evoluciona en un continuo y para efectos curriculares, finaliza cuando es posible contrastar el desempeño del estudiante con lo que se ha establecido como meta. De modo, que, durante el desarrollo de los aprendizajes, la ZDP variará conforme se vaya transformando en ZDR a medida que el estudiante “escala su propia pirámide”.

El aspecto más relevante de la teoría de Vygotsky es que ha cambiado la forma de comprender el rol del profesor en el sentido de que no puede solo transmitir conocimientos, sino que debe orquestar las experiencias que favorezcan una actuación activa del estudiante (Bernard, 2012). Estas experiencias de aprendizaje tienen relación con el ambiente en el cual se aprende, dadas las características de interacción que deben concretarse entre el docente y su estudiante.

Bernard (2012) explica que, a los aportes de Vygotsky, se suman los de otros investigadores de orientación constructivista, como Bruner, para quien la mente es mucho más que un procesador de información, sino que es capaz de otorgar significado, incorporó también la importancia del aprendizaje en grupos y que las condiciones óptimas para el aprendizaje serían unas que fomenten el interés de los niños, el pensamiento intuitivo y la estructuración de la experiencia personal. Bandura, añadió los procesos de autorregulación y autorreflexión, que también están vinculados con la participación activa del estudiantado, para lo cual el maestro debe procurar un hábitat enriquecido en el que puedan desarrollarse los aprendizajes.

Si traspasamos el concepto de aprendizaje constructivista y social a los ambientes en que se desarrolla el proceso, la ZDR corresponde al espacio real en que ocurren los aprendizajes de un grupo, incluido el docente. Con espacio, se hace referencia a la interacción de los aspectos físicos, sociales y psicológicos que tienen lugar mientras el grupo avanza hacia su meta educativa. Mientras que la zona de desarrollo próximo se constituirá en aquella meta posible de alcanzar a partir de los elementos reales que constituyen el ambiente de aprendizaje actual.

Esta intersección de factores puede favorecer u obstaculizar el desarrollo de los aprendizajes, para De Miguel (2005) el aprendizaje se construye en el diálogo compartido entre los diferentes actores involucrados, a saber, estudiantes y profesores. El estudiante participa activamente de las situaciones educativas a partir de sus conocimientos previos, su motivación, características de personalidad, valores y actitudes lo que hace que la forma en que construya significados será diferente para cada individuo.

Algo similar ocurre con el ambiente de aprendizaje, cada grupo de aprendizaje tiene sus propias características, su historia. Las diferentes dimensiones que se cruzan en el ambiente generan las particularidades para cada grupo, es por eso, que clases distintas ofrecerán una zona de desarrollo real diferente de otro grupo, aun utilizando el mismo espacio físico o virtual, y teniendo la guía del mismo docente. Biggs (2006) señala que debemos crear el tipo de clima de aprendizaje equilibrado, que pensemos más adecuado para el logro de las metas de aprendizaje, dadas nuestras condiciones, nuestra asignatura y nuestros alumnos.

Es importante determinar la ZDR respecto del ambiente de aprendizaje para un grupo, porque permitirá conocer a la clase en sí misma, sus formas de interacción y de enfrentamiento del aprendizaje, por ejemplo, con qué grado de autonomía se hacen cargo de participar en clases o de organizar sus tiempos de estudio. Si una persona externa aprecia el ambiente de un grupo, podría advertir las maneras en que el profesor propicia una u otra forma de relacionarse en el desarrollo de una clase.

Para el docente, conocer el grupo en que va a intervenir constituye una base de la que partir para diseñar las clases y predecir la mejor forma en que puede acercarse a los estudiantes, según sus características, a la o las metas de aprendizaje. Por ejemplo, si un grupo se muestra hipoactivo, el profesor tendrá que introducir a los estudiantes poco a poco a formas de interacción más participativas y autónomas.

La zona de desarrollo real, en cuanto a los ambientes de aprendizaje, ofrece la oportunidad de efectuar un contraste con el ambiente ideal y adecuar aquellas áreas más descendidas desde un punto de vista realista. Por ejemplo, un docente determina que, para un aprendizaje, el ideal sería contar con estaciones de trabajo en que exista conexión a internet, pizarras digitales y proyectores para cada grupo, no obstante, trabaja en una escuela en que no existen esos recursos, de modo que debe adecuar lo que ya existe a las metas de aprendizaje que se han trazado. Conocer la ZDR posibilita tomar decisiones pre-instruccionales como determinar los objetivos, la distribución de la sala de clases y las formas de trabajo, considerando el tamaño del grupo y los recursos disponibles (Collazos y Mendoza, 2006).

## Ilustración 2. Aprendizaje Mediado según Vygotsky

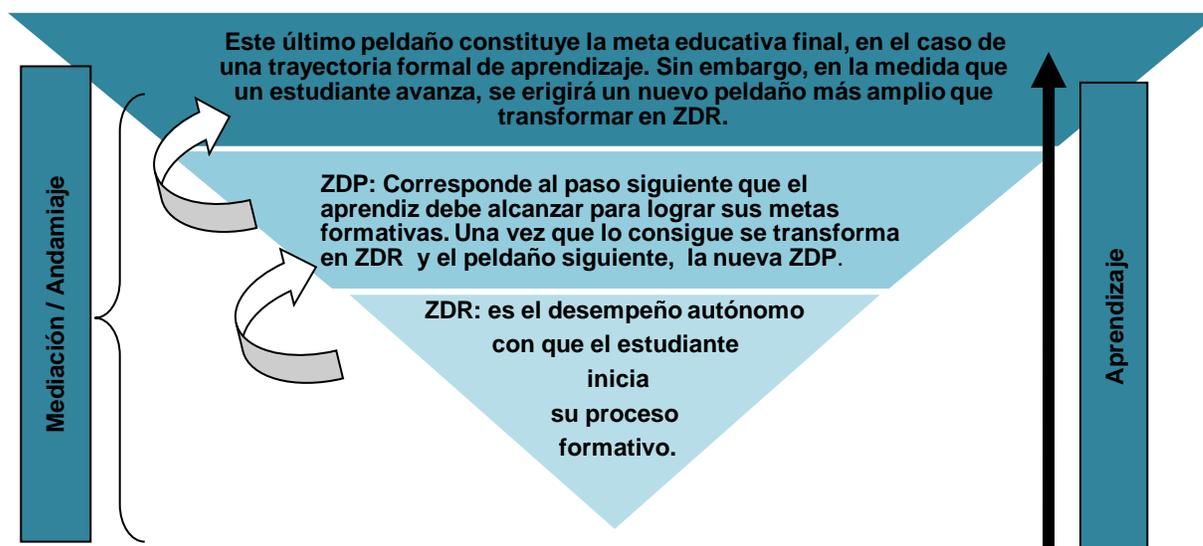


Figura 2. De elaboración propia, basado en los postulados de Lev Vygotsky.

### 2.3 Ambientes de Aprendizaje, desde una Perspectiva Ideal.

En las últimas tres décadas, los espacios físicos en que aprenden los estudiantes en Chile, ha sufrido cambios positivos, lo que ha significado una fuerte y creciente inversión del Estado. A finales de los años ochenta, la cobertura educacional había dejado de ser la prioridad nacional, puesto que se había alcanzado un porcentaje similar al de universalidad. Sin embargo, las mediciones de aprovechamiento de aprendizaje eran muy bajas y muchas escuelas y liceos funcionaban en condiciones materiales deplorables (Cox, 1997).

En la década de los noventa, se comienzan a implementar una serie de cambios, unidos al incremento del presupuesto estatal y privado para educación. Dentro de estos cambios se encuentra el proyecto enlaces, para dotar de computadores a las escuelas y liceos de dependencia municipal, también se duplicó la cobertura de entrega de textos de estudio para educación básica (Donoso, 2005).

El gasto en infraestructura también aumentó casi al doble en comparación con lo que había ocurrido en el periodo de dictadura militar, en esta década se realizaron reparaciones a dos mil doscientas treinta y dos escuelas. Los colegios pudieron postular a financiamiento para el mejoramiento de implementación educativa a través de los Proyectos de mejoramiento Escolar (PME), los proyectos ganadores contaron con insumos de televisión y material para laboratorios. En esta época también se establece el programa de mejoramiento de la calidad y equidad, primero para educación básica y luego en enseñanza media, dotando a

las escuelas y liceos de material didáctico, bibliotecas, textos de estudio, laboratorio de computación (Cox, 1997).

Actualmente, la construcción de espacios escolares se rige por una ordenanza del Ministerio de Vivienda y Urbanismo, que en el capítulo cinco del título cuatro (2018), expresa una serie de disposiciones físicas que las escuelas deben cumplir antes de entrar en funcionamiento. Entre los elementos que regula, está la cantidad de metros cuadrados con que debe contar el establecimiento en espacios interiores como salas, comedores, biblioteca, metraje de espacios exteriores, como canchas, patios, techos y otros. Establece condiciones de las vías de acceso, tamaño de puertas, pasillos y escaleras, incluye la cantidad de inodoros y lavamanos que debe contener el establecimiento en relación al nivel y cantidad de estudiantes que atiende. Dentro de la ordenanza se contemplan los mínimos de iluminación y de contaminación auditiva tolerables.

Visto así, pareciera que el aspecto físico de las escuelas está asegurado y bien reglamentado, pero la ordenanza citada, establece los mínimos a cumplir para funcionar. De acuerdo a la Organización Educación 2020 (2014) estos mínimos no son suficientes y los ambientes y condiciones físicas para el aprendizaje deben ser mejoradas, entre los problemas que encontraron en este sentido está que existen colegios funcionando en edificios antiguos con falta de mantenimiento, espacios ociosos dentro de las escuelas, que no se ocupan porque sus malas condiciones revierten peligros para los estudiantes o espacios que existen dentro del establecimiento, pero que al aumentar la matrícula no dan abasto (comedores, por ejemplo), mencionan también la existencia de espacios comunes que no son acogedores y la subutilización de equipamiento didáctico y tecnológico.

Esta contradicción, entre lo que se asegura como mínimo de acuerdo a la ordenanza del MINVU y la percepción de algunos estamentos sobre lo que es deseable y no mínimo, quizás puede hacer una diferencia entre aprendizaje y aprendizaje de calidad. Ya que, pese a los esfuerzos realizados durante casi cuarenta años, en cuanto a infraestructura y reformas curriculares, aun no se han obtenido mejoras contundentes en el aprovechamiento académico de los estudiantes del país.

Muchos de los cambios deseables son costosos y dependen de políticas nacionales, que se transfieran a las comunidades educativas y finalmente a las aulas. El alcance de este estudio es breve, por lo que no apunta a esferas tan altas como para la producción de normativas, pero sí a introducir mejoras en un colegio. En torno a esto, Thapa y sus colaboradores (2012) advierten que las claves para mejorar las escuelas incluyen políticas inteligentes, cambios a nivel de escuela y distrito, sin embargo, los educadores son quienes tienen el poder de crear escuelas que sustancialmente mejoren la calidad de vida de los estudiantes en esta y en futuras generaciones. Bernard (2012), concluyó que las modificaciones no necesariamente son costosas ya que muchas veces se relacionan con decisiones que se pueden tomar en el aula.

Por otra parte, Mena y Valdés (2008) señalan que en Chile la preocupación por los resultados ha solapado procesos relevantes y muy vinculados a los buenos

resultados académicos, como es el caso del clima escolar, mencionan además que esta relación, clima – rendimiento académico, ha sido suficientemente estudiada, por lo que es relevante que cada escuela pueda evaluar este clima general dentro de sus puertas, como también evaluar los microclimas que se producen dentro como es el caso de lo que ocurre en el aula y en el ambiente laboral.

Teniendo esto en cuenta, se analizarán aquellas características que dentro del aula contribuyen a la organización de ambientes de aprendizaje efectivos en mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Al respecto, la OECD (2016), realiza una valoración internacional de los resultados en la prueba internacional PISA. De acuerdo con ello, estableció ciertas características que influyen en el aprendizaje y en el bienestar de los estudiantes. Por ejemplo, se requiere un ambiente ordenado, de apoyo y positivo dentro del aula. El rendimiento es valorado tanto por los docentes como por los aprendices, por lo tanto, éstos, rara vez pierden la oportunidad de aprender.

Los estudiantes de ambientes más desfavorecidos son más participativos y tienen menos problemas disciplinarios cuando sienten que a sus maestros les interesa su aprendizaje, los tratan justamente y les dan oportunidades para expresar sus opiniones. Un buen ambiente de aprendizaje tiene altas tasas de puntualidad y asistencia a clases. Cuando esto no ocurre, se crean repercusiones negativas no solamente para quien llega atrasado o se ausenta, sino también en sus compañeros de clase, que se ven interrumpidos o desperdician el tiempo, mientras al nuevo estudiante se le debe incorporar a los temas que se trabajan en ese momento. Son perjudicados especialmente aquellos compañeros que trabajan en equipo con estudiantes que frecuentemente se atrasan o faltan, pues deben asumir costos de tiempo y explicaciones que restan a sus propias posibilidades de aprender.

Un buen entorno de aprendizaje provee de condiciones de orden disciplinario en el cual, los educandos y el profesor puedan escucharse mutuamente, no se pierde el tiempo esperando que los estudiantes se calmen y el nivel de ruido permite la concentración en la actividad de aprendizaje que se realiza.

En el análisis de OCDE volumen II referido a los entornos de aprendizaje (2016) se hizo patente que los estudiantes tienen actitudes más positivas y mayor motivación académica cuando sus maestros se preocupaban por ellos, les brindaban ayuda cuando lo requerían y les dan espacio para expresar sus opiniones. Se encontró también que este apoyo era más frecuente en escuelas desfavorecidas que en escuelas aventajadas, lo que se explica debido a que los cursos en colegios con mejores condiciones suelen ser más homogéneos, por lo que los docentes tienen menor necesidad de dar apoyos individuales o adicionales a sus alumnos.

Los rendimientos de los estudiantes en ciencias están más relacionados con la cantidad de horas que pasan aprendiendo la asignatura (como horario en el colegio), es decir, que mientras más carga horaria está destinada a una materia, mejores serán los resultados. Por ejemplo, un colegio que tiene seis horas

semanales de ciencias, tendería a tener mejores resultados que otro que solo contempla dos horas semanales.

Es muy importante la forma en que es enseñada la ciencia. La forma de enseñar la ciencia que resulta más efectiva sucede cuando el maestro explica y demuestra una idea científica y además la discute con sus alumnos. Los estudiantes requieren profesores que sean desafiantes e innovadores, que en sus clases combinan distintas prácticas de instrucción y pueden llegar a todos los tipos de alumnos, adaptando las lecciones a las necesidades de sus estudiantes.

Estos dos factores (cantidad de tiempo de estudio y forma de enseñar) superaron a otros elementos como el nivel de equipamiento escolar para la ciencia, la cualificación de los profesores y las actividades extracurriculares de la materia que se ofrecen en el establecimiento. Esta revisión de OCDE incluye también el involucramiento de los padres y el liderazgo escolar, que no se incluirán en la revisión de datos ya que contemplan factores que no es posible controlar desde la perspectiva interior del aula.

En otro documento de OCDE, volumen III (2016), que analiza los resultados PISA del año 2015 en función del bienestar de los estudiantes se señalan otro conjunto de características que se deben atender en el aula. Por ejemplo, cuando los alumnos tienen una percepción negativa de las relaciones que establecen con sus maestros, esto tiene consecuencias negativas para el sentido de pertenencia de los estudiantes con su escuela. En relación con el sentido de pertenencia, los alumnos que se sienten parte de su comunidad escolar tienen mayores probabilidades de rendir mejor académicamente y estar más motivados en el colegio. Lo que se sugiere es que los profesores reciban entrenamiento en aspectos comunicacionales para entender mejor las necesidades individuales de sus alumnos.

La ansiedad frente a las tareas escolares y las evaluaciones está asociada de forma negativa con el rendimiento, siendo las niñas quienes presentan más altos niveles de ansiedad escolar. Una forma de revocar este problema es que los profesores se preocupen por prestar más apoyo individual mientras aprenden, se comuniquen con los estudiantes, adapten las clases y los conocimientos a las necesidades de sus alumnos, ya que se ha comprobado que esto reduce el reporte de ansiedad por parte de los alumnos. Además, se releva la importancia de que los docentes puedan motivar a sus aprendices, sin generar un excesivo miedo al fracaso, por esto es necesario que sean capaces de reconocer y ayudar a los alumnos a comprender sus fortalezas y debilidades, además de apoyarlos en buscar formas de contrarrestar las falencias.

Respecto al rol de los profesores, se explicita la importancia de las estrategias evaluativas que utilizan, ya que esto afecta en la sensación de control que tienen los estudiantes respecto a su aprendizaje y rendimiento. Lo que se propone es que las evaluaciones tengan una complejidad creciente, comenzando con ítems fáciles, además de proporcionarles oportunidades de demostrar sus habilidades en evaluaciones de bajo riesgo, antes de responder una prueba más extensa y difícil. También es relevante que se les entregue retroalimentación sobre

sus evaluaciones, esto contribuye a incrementar la confianza y la motivación intrínseca de los alumnos.

Los investigadores encontraron que la motivación es un factor relevante para obtener buenos resultados. Un estudiante con alto grado de motivación tiene alrededor de un año más de avance académico que un estudiante con bajos puntajes en motivación. Los altos niveles de satisfacción con la vida se relacionan con un buen nivel de motivación, sin embargo, también se describe que aquellos estudiantes que tienen una alta motivación al logro son más susceptibles de sufrir ansiedad frente a las tareas y evaluaciones escolares. Esta información sugiere que los profesores deben estar alerta frente a rasgos de ansiedad en sus estudiantes y que deben propiciar un ambiente acorde a la satisfacción personal con la vida en sus alumnos.

En un buen ambiente de aprendizaje, los profesores le ayudan a los estudiantes a fijarse metas realistas, pero desafiantes, de esta forma es más probable que valoren lo que están aprendiendo y disfruten el proceso de aprendizaje cuando alcancen las metas propuestas. La estrategia de fijar objetivos incluye proporcionar fundamentos significativos para las actividades que se realizan, esto mejora la motivación intrínseca y evita la presión y control excesivos.

Respecto al uso de internet, OECD manifiesta preocupación por estudiantes que utilizan la red más de seis horas por día ya que tiene una relación negativa con la satisfacción con la vida y el compromiso con la escuela. Si bien el internet es una herramienta de aprendizaje, también constituye un medio para la intimidación, siendo esta una de las amenazas más serias para el bienestar de los estudiantes. Un buen ambiente escolar debe contar con medidas que regulen el uso de internet por parte de los estudiantes, además de contar con medidas de prevención y respuesta para contrarrestar el acoso cibernético. Los maestros deben ser claros al comunicar a los alumnos que no aceptarán ninguna forma de intimidación.

Aunque la satisfacción con la vida personal no ha demostrado relaciones fuertes con el rendimiento académico, debiera ser uno de los objetivos más importantes de lograr en un ambiente educativo. De acuerdo con el estudio, la escuela puede moldear el desarrollo de los estudiantes y su satisfacción, contando con un ambiente que se preocupe por atender sus necesidades psicológicas y sociales, ayudando a los jóvenes a desarrollar un sentido de control sobre su vida y también desarrollar resiliencia. Un rasgo característico de las escuelas que reportan mayores índices de satisfacción, también expresa percepciones positivas de los estudiantes sobre las relaciones que establecen con sus maestros y el apoyo que reciben de ellos.

La asamblea General de Naciones Unidas, declaró el año 2015 en sus objetivos de desarrollo sostenible que los países deben garantizar una educación equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (objetivo cuatro). Para cumplir con esta finalidad, se establecen objetivos específicos, uno de ellos propone que se debe construir y adecuar las instalaciones educativas para tener en cuenta las necesidades de los niños y

adultos con discapacidad y las diferencias de género y que ofrezcan ambientes de aprendizaje; seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

Este tipo de instalación debiera entonces contemplar medidas de seguridad dentro y fuera de la sala, por ejemplo, conocimientos por parte de sus participantes de cuáles son las zonas seguras y el protocolo de evacuación, debiera contar con normas claras frente al bullying y adaptaciones estructurales para personas en diferentes situaciones de discapacidad ; rampas, para quienes usen silla de ruedas; material en braille o auditivo, para los estudiantes que no pueden ver y material visual para quienes no pueden escuchar, entre otros.

De acuerdo con un repositorio de investigaciones sobre clima escolar positivo realizado por Thapa y sus colaboradores en 2012, existen factores que caracterizan los buenos ambientes del aula que fomentan el buen rendimiento, el bienestar físico, psicológico y emocional, niveles más bajos de consumo de drogas, la motivación escolar, la autoestima positiva de los estudiantes y la retención de buenos docentes. A continuación, se exponen los hallazgos vinculados al aula:

La seguridad es uno de los elementos que se encuentran en los ambientes positivos. Para esto, es fundamental que existan relaciones cordiales entre pares, llevando al mínimo las conductas abusivas denominadas bullying, para cumplir con ello, la evidencia muestra que es necesario una consistente estructura de disciplina y disponibilidad de adultos afectuosos. Los autores expresan la importancia de este punto, señalando que la intimidación afecta la participación de los estudiantes, socava la capacidad de aprendizaje y las posibilidades de desarrollarse de forma saludable además de disminuir su compromiso con el trabajo escolar.

Los autores muestran que, en muchos centros educativos, los docentes también se sienten intimidados o inseguros debido a conductas amenazadoras o agresivas de sus estudiantes. En referencia a esta situación, los elementos que se asocian con mayor seguridad tienen que ver con ambientes en que los docentes brindan apoyo a sus alumnos y en los que las reglas escolares son claras y de público conocimiento.

Respecto a las reglas, los autores revelan que es favorable que las reglas sean aplicadas de forma consistente y justa, es decir, que las reglas son las mismas para todos, son conocidas. También es necesario que los estudiantes cuenten con adulto afectuosos ya que esto se relaciona con la disminución de las tasas de suspensión y con una mejor disposición de los estudiantes para pedir ayuda.

Otro aspecto que atienden los investigadores es el tipo de relaciones que se establece, sobre esto, explican que es necesaria una disciplina escolar estructurada ya que se relaciona con mejores relaciones entre los alumnos y el maestro, además de reportarse menos problemas de comportamiento. La percepción que tienen los estudiantes con respecto al apoyo de tipo estudiante – maestro y entre pares correlaciona con autoestima positiva y buen rendimiento académico. Cuando los profesores apoyan e interactúan positivamente con sus estudiantes, éstos tienen más probabilidades de mostrarse positivos y

comportarse de manera apropiada. Los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) solo pudieron beneficiarse del clima social positivo, en cuanto se sintieron incluidos y respetados por otros estudiantes.

Sobre la enseñanza y el aprendizaje, un buen entorno promueve el aprendizaje cooperativo, la cohesión grupal, el respeto y la confianza mutua. Para esto los autores promueven la enseñanza intencional de aspectos sociales, cívicos y emocionales, lo que mejora las relaciones y los rendimientos estudiantiles. También sugieren la utilización de aprendizaje basado en el desarrollo de proyectos como los de servicio, que fomentan el aprendizaje de temáticas con sentido para el estudiante y además alienta las interacciones entre pares, el aprendizaje activo, colaborativo y cívico. Además, se ha encontrado que mejora el autoconcepto y la tolerancia en los alumnos.

Relativo también a las relaciones entre estudiantes y profesores, se establece en el documento que cuando los educadores tienen creencias positivas sobre sus estudiantes, esto impacta en mejores resultados académicos por parte de ellos. Las percepciones que tienen estudiantes y maestros respecto al clima relacional tienen impacto en los rendimientos, de forma que si estos sentimientos son favorables, los rendimientos son mejores. También hacen notar que el aprovechamiento del aprendizaje tiene una relación negativa con la percepción de discriminación racial, lo que cobra importancia en aulas que recibe a estudiantes de distintos orígenes raciales.

En el texto, se señala un cuarto punto que corresponde al entorno institucional, caracterizado por dos aspectos que son la conectividad y el diseño físico y los alrededores de la escuela. La conectividad se define como la creencia que tienen los estudiantes sobre la preocupación que demuestran adultos y pares respecto a su aprendizaje y a ellos mismos, lo que se asocia con prevención de: violencia, problemas de conducta, conductas sexuales riesgosas, consumo de drogas y también se vincula con resultados académicos y con la salud de los adolescentes.

Respecto al diseño físico del colegio, la investigación refiere que los estudiantes se sienten más inseguros cuando hay áreas del edificio que no son supervisadas y que el nivel de satisfacción es mejor cuando las escuelas son pequeñas o cuando se hacen esfuerzos por formar dentro de ella comunidades de aprendizaje más pequeñas para mejorar el ambiente de aprendizaje. De acuerdo con una síntesis de investigaciones efectuado por Jean Bernard para UNESCO el año 2012, los ambientes de aprendizaje positivos reflejan varias características que se describen a continuación:

Los educadores reciben apoyo para trabajar con estudiantes que presentan NEE y conocen formas disciplinarias no agresivas. Los profesores son comprensivos, agradables y amistosos, pueden recompensar comportamientos positivos y conectan con los aprendizajes previos de sus estudiantes.

Los docentes guían el aprendizaje retroalimentando y mediando a los estudiantes a través del diálogo para que alcancen niveles más altos de desarrollo, fomentan la interacción del grupo para el logro de aprendizajes y propician espacios agradables y sanos, mediante relaciones positivas que a su

vez generan emociones y disposiciones favorables al aprendizaje. Los maestros revierten las relaciones de poder dentro del aula y se preocupan por conocer las necesidades de sus estudiantes. Los docentes demuestran habilidades comunicativas.

Las experiencias de aprendizaje que organiza son creativas y lúdicas, se basan en la experiencia y no solo en la teoría, son motivadoras y la forma en que se expresan permite recordarlas. Estas actividades tienen por centro al alumno, por esto se relacionan con la vida real, son significativas porque les permite aprender de su propio entorno. Las propuestas del docente fomentan el pensamiento y la metacognición, además considera diferentes formas de aprender (estilos, estrategias, inteligencias). Se permite y fomenta la exploración, comprendiendo que el momento del “AHA” puede desencadenar una relación positiva de por vida con el aprendizaje. Los tiempos destinados al aprendizaje, se aprovechan en eso y no en otras actividades.

Las actividades de aprendizaje y las evaluaciones promueven una comprensión general y no la memorización, de forma que los estudiantes puedan utilizar los conocimientos y experiencias realizadas en la solución de problemáticas reales en las que no hay una sola respuesta.

Los estudiantes cuentan con condiciones físicas básicas como agua potable, servicios higiénicos cercanos y limpios, luminosidad, temperatura, color, sonido, ventilación y seguridad suficientes. Pero también con otras condiciones que implican comodidad como lugares tranquilos para descansar y dormir si hace falta, así como también espacios al aire libre. Cuentan con recursos didácticos y tecnológico a los que acceden con facilidad. Los estudiantes tienen un papel activo en su proceso de aprender, de forma que está implicado, motivado y se muestra participativo.

Por su parte, Zea y Acuña (2017) se refieren al espacio físico señalando que se configura a partir del mobiliario y su organización, la decoración y objetos específicos como recursos didácticos y tecnológicos, que enmarcan una superficie de trabajo y espacios para realizar actividades sociales, satisfaciendo necesidades de confort, seguridad, convivencia y encuentro con el otro. Explican que en el aula, el espacio y sus elementos, se organizan para influir en el aprendizaje, de modo que incluyen una idea de modificabilidad del espacio físico, según el fin que se persigue.

En cuanto al espacio físico y sus determinantes en las interacciones sociales en la escuela, Cano y Ángel (1995) señalan que un buen ambiente de aprendizaje debe apuntar a lograr cohesión en el grupo, permitiendo el conocimiento y acercamiento de todas las personas que lo conforman, que debe permitir el contacto con materiales diversos para propiciar aprendizajes cognitivos, sociales y afectivos, además debe poder ser transformado, dependiendo de las tareas y metas propuestas. El ambiente debe reflejar la identidad y peculiaridades del grupo al que alberga, por lo que debe ser construido activamente por todos.

Siguiendo con las ideas de Zea y Acuña (2017), el ambiente como espacio social, se genera mediante las interacciones entre los estudiantes y con el docente, para lo cual es fundamental la comunicación, que ocurre en un

intercambio permanente de ideas, valores, sentimientos y aprendizaje. Para ellas un buen ambiente, no se limita al diálogo de saberes, sino cultural y democrático, caracterizado por la participación y el respeto por las diferencias.

Otros autores, explicitan funciones docentes respecto al diseño del ambiente físico. La primera de ellas se refiere a organizar el espacio para favorecer el trabajo escolar, la segunda trata sobre favorecer la disponibilidad de recursos para aprender, la tercera tarea tiene que ver con hacer ambientes agradables mediante la disposición de los materiales y finalmente, poder organizar el entorno según los objetivos perseguidos. (Gamboa y cols.,2017). Sobre aspectos psicológicos, el profesor debe involucrar y activar a sus estudiantes, promover la metacognición y la autorregulación en el proceso de aprendizaje. Estas autoras concuerdan con Zea y Acuña en que el docente es quien guía el ambiente, con la finalidad de producir aprendizaje.

Para Biggs (2005) el aprendizaje profundo es lo que debe buscarse a través de la educación y ello solo se obtiene mediante dos elementos relacionados con la afectividad de los estudiantes, a saber, la motivación y el clima de la clase. De acuerdo con Biggs, un buen clima del aula genera impacto en la motivación que debe darse para iniciar el aprendizaje y luego prolongarse durante la tarea.

En este sentido, es fundamental que exista una buena relación entre estudiantes y de éstos con el docente, quien además debe tener creencias positivas sobre sus alumnos. Estas creencias se basan en la confianza que se deposita en los estudiantes, creyendo que son capaces, que son responsables y que tienen interés en lo que hacen. Con esta base, se eliminan muchas medidas coercitivas que aumentan la desconfianza y son percibidas como una amenaza por parte de los alumnos, influyendo en la ansiedad que experimentan ante las evaluaciones y la participación.

De acuerdo con el autor, un buen ambiente en el aula se caracteriza por actividades variadas, en las que se alterna la escucha atenta con la acción de los participantes, por ejemplo, planteando o respondiendo preguntas, experimentando, buscando soluciones a los problemas. Un aspecto fundamental en las actividades planificadas es que en ellas se puedan combinar los canales sensoriales de recepción y emisión para el aprendizaje, ya que favorece que los estudiantes otorguen significado y que luego puedan recordar lo que han aprendido.

Este investigador señala que el docente debe propiciar la participación de sus estudiantes y que en esto el diálogo es central. La forma en que los estudiantes perciben a su docente mediante la interacción conversacional, hará de ellos más o menos participativos, por ejemplo, el profesor que censura o que es sarcástico frente a los errores de sus estudiantes, obtendrá un grupo más bien silencioso, pues los alumnos tendrán temor de exponerse frente al resto, en cambio, si el docente valora los errores y busca formas amigables de enfrentarlos, entonces se generará un ambiente de mayor confianza, en que las fallas sean vistas como parte del aprendizaje.

Respecto al diálogo señala también que es importante preguntar a los estudiantes, pero estas preguntas deben conducirlos a reflexionar y lograr

profundizar en aquello que han revisado en la clase, por lo tanto, las preguntas se plantean desde perspectivas profundas que evadan la reproducción de conocimientos. Para propiciar las respuestas deseadas (profundas) se debe asignar un tiempo mayor de elaboración, que de acuerdo con Biggs, debiera ser treinta segundos o más.

El autor propone variar también la conformación del curso, de acuerdo con la tarea que se va a realizar, características del mobiliario y al tamaño del curso. Por ejemplo, plenario total, cuando se deben asentar principios básicos o el grupo es muy numeroso; parejas, para contrastar apuntes o reflexionar sobre un tema; equipos, cuando se debe resolver un problema o se requiere debatir una idea y también contempla el trabajo individual, cuando el estudiante debe procesar y ordenar sus aprendizajes, para explicarlos a otros.

Escribano y Peralta (1993) explican elementos prácticos para conformar un buen ambiente de aprendizaje, uno de ellos es la forma en que se utiliza el tiempo. Esta idea tiene que ver con el tiempo que los estudiantes pasan realmente implicados en el aprendizaje, es decir, centrados en una actividad de aprendizaje. De acuerdo con los hallazgos de diferentes investigaciones revisadas por las autoras, resulta más productivo cuando el docente emplea una gran parte del tiempo de la clase a explicar, facilitar ejemplos y realizar discusiones con sus estudiantes sobre un tema, que cuando la mayor cantidad de tiempo está destinada a presentar el tema y dar trabajo autónomo a los estudiantes. También el uso del tiempo se relaciona con que el profesor otorgue espacio para que los alumnos elaboren sus ideas y comprendan lo que se está trabajando, por ejemplo, hacer pausas entre las preguntas que se han realizado o las exposiciones de estudiantes o docentes.

Respecto al tiempo, se entiende que las tareas para realizar en casa corresponden a una extensión del momento de la clase y se ha encontrado que este mejora el rendimiento de estudiantes de secundaria y bachillerato y que además deben ser actividades de baja complejidad y que deben ser explicadas previamente y demostradas con ejemplos, para que los estudiantes tengan claridad de lo que se les solicita hacer.

Las autoras señalan que el ambiente físico tiene un impacto en el aprendizaje y que dentro de este aspecto se consideran: luz, sonido, temperatura y los medios y mobiliario. Sobre el sonido, la generalidad de docentes prefiere un ambiente silencioso, pero los investigadores han encontrado que esto dependerá de la actividad que se realice, si se trata de una lectura, entonces el ambiente requerirá de ciertas condiciones de silencio, pero si se trata de un debate o una actividad lúdica, probablemente lo que menos espera el docente sea silencio. Lo importante es que el sonido sea adecuado a lo que se quiere lograr, porque incluso en una discusión, el nivel de sonido debe permitir que todos los participantes puedan escuchar las intervenciones del resto. Se sabe que en los ámbitos escolares existen sonidos ambientales imposibles de controlar, los que provienen de afuera y los que ocurren dentro de los patios y también en las salas, sin embargo, este tipo de sonidos al parecer no afectan demasiado el aprendizaje, ya que los estudiantes logran adaptarse y cumplir con sus actividades (p, 24).

Con relación a los estudios consultados por las autoras sobre luz y temperatura, estos son los factores que tienen una asociación más débil con el aprendizaje, mientras no sean condiciones extremas. Se podría entender por condiciones extremas que los estudiantes no puedan ver adecuadamente debido a la escases de luz o si por exceso de ella tampoco puedan visualizar correctamente la proyección de un video u otro elemento proyectado.

Respecto al espacio y mobiliario, existe una *zona de acción*, que con frecuencia está en el centro y delante de la sala, ya que el docente suele ubicarse frente a esta zona y en ella ocurre la mayor parte de la actividad centrada en la tarea. Los estudiantes que se ubican más alejados generalmente muestran una mayor tendencia a desaprovechar las oportunidades de aprendizaje y participación. Tomar consciencia de esto es relevante para buscar formas de contrarrestar esta situación y tener en cuenta que el mobiliario se debe acomodar a las exigencias de la tarea y que en general es mejor una disposición en que los participantes puedan comunicarse. De acuerdo con Escribano y Peralta (1993, p.27), modificar, por ejemplo, la disposición de sillas y mesas, de filas a semi-círculo, permite que todos tengan la oportunidad de verse, ser vistos y participar en igualdad de oportunidad, además de ampliar la *zona de acción*. Recalcan la importancia de que cada forma de agrupación depende de la tarea y que debe tener normas claras de participación.

En síntesis, los distintos textos revisados dan cuenta de elementos que debe considerarse para la conformación de un buen ambiente de aprendizaje, todos los autores coinciden en aspectos físicos del ambiente y de la interacción social que se da en estos espacios, sin embargo, aunque no lo mencionan como una dimensión específica, la mayoría de ellos involucra aspectos psicológicos de los actores de este entorno, como son las disposiciones, la motivación, la autorregulación, la metacognición, etc.

## **2.4 Evaluación de Ambientes de Aprendizaje**

Cuando se habla de ambientes de aprendizaje, es posible comprender que dentro del concepto confluyen una serie de factores que lo conforman, actores involucrados, sistemas y subsistemas participantes. Para lograr el objetivo de esta investigación, es necesario revisar qué se ha investigado actualmente, cómo se ha realizado, qué instrumentos son más apropiados, sus indicadores y a quiénes se les debe realizar la consulta sobre sus percepciones.

A continuación, se presentan consideraciones sobre diferentes formas de valorar los ambientes de aprendizaje con la finalidad de construir un instrumento que permita diagnosticar el ambiente de aprendizaje que ocurre en cuatro aulas de enseñanza media del Colegio San Francisco cuando realizan aprendizajes en el área de Lenguaje.

Con respecto a la evaluación de Entornos de Aprendizaje, Bernard (2012) señala que, durante las últimas décadas, los investigadores educativos han gravitado hacia la conceptualización del ambiente de aprendizaje como un todo

integrado cuyos elementos, estrechamente interconectados, pueden ser estudiados de múltiples maneras. Estos elementos, corresponden a las condiciones físicas y las condiciones psicosociales que interactúan en un determinado espacio de enseñanza y aprendizaje. Thapa et al (2012) concuerdan cuando mencionan que el clima de aprendizaje y sus efectos son parte de un sistema ecológico dinámico.

De acuerdo con Mena y Valdés (2008) la evaluación del Clima social escolar es fundamental, porque permite visualizar los obstáculos que una institución enfrenta para cumplir sus metas y también hace presentes las fortalezas que se pueden potenciar para la mejora educativa. Estas autoras, plantean que, si bien es relevante la evaluación del sistema en general, se pueden efectuar evaluaciones a menor escala y exponen la existencia de dos microclimas principales dentro de la escuela, que son, el aula y el clima laboral.

El primero, muy implicado en el aprendizaje de los estudiantes, su participación, motivación y actitud hacia el estudio y el segundo, vinculado a los docentes, su motivación, preparación, colaboración y retención en las escuelas. Ambos deben coexistir para que una escuela sea efectiva en su fin último que es producir aprendizajes en sus estudiantes, relatan además que cuando las condiciones generales de la escuela son adversas, los microclimas son fundamentales, ya que pueden funcionar como agentes protectores.

La calidad de las interacciones establecidas en el marco escolar, dependen de cómo los elementos ambientales apoyan el aprendizaje y también de la habilidad del maestro para motivar, administrar, construir autoeficacia y realizar andamiaje de las secuencias de aprendizaje (Bernard, 2012). Sobre este mismo aspecto, Castro y Morales (2015) afirman que el principal gestor del ambiente de aula es el profesor, pues la forma en que se relaciona con sus estudiantes impacta directamente en la motivación y construcción de aprendizaje de éstos.

#### **2.4.1 Tamaño de las Evaluaciones.**

Existen evidencias desde los años ochenta sobre evaluaciones internacionales a gran escala, en los que se caracterizan, comparan y valoran ambientes de aprendizaje, o algunos de sus elementos. Los datos obtenidos, en general se relacionan con indicadores de rendimiento, salud física y mental, inclusión de minorías que tradicionalmente han tenido poca participación o que han presentado desventajas respecto al acceso a los mismos aprendizajes que sus pares (personas en situación de discapacidad, grupos étnicos minoritarios, género femenino, sectores socioeconómicos desfavorecidos), datos obtenidos en evaluaciones a gran escala como PISA, TALIS u otras.

Otra forma de valorar los ambientes de aprendizaje corresponde a examinar lo que ocurre particularmente en una nación o en comunidades específicas (una etnia dentro del país). Lo que se hace, es caracterizar dicho grupo y comparar los resultados con ambientes ideales de aprendizaje, creando planes que permitan disminuir la brecha entre lo real y lo ideal. En otros casos se comparan ciertos indicadores de clima de aprendizaje con resultados académicos,

como en el caso de la prueba SIMCE en nuestro país, que considera factores sobre convivencia escolar.

En ambos casos, internacional y nacional o étnico, se consultan las políticas intergubernamentales, nacionales y locales para impactar en regulaciones y propiciar condiciones aceptables en las que ocurran los aprendizajes, redistribuir recursos o poner énfasis en las capacitaciones necesarias para lograr prácticas positivas dentro de dichos sistemas educativos.

En un ámbito menor, existen evaluaciones más contextualizadas en que se aborda una comunidad educativa específica, observando aquellos factores externos e internos, como sus propias políticas, normativas, recursos, problemáticas de convivencia, entornos cercanos y participación. La finalidad de estos estudios es conocer cómo interactúan estos elementos e intervenir el sistema completo para producir mejoras en la gestión de aprendizajes, el ámbito académico, relaciones entre pares, entre pares y adultos, etc. (Bernard, 2012).

Otras investigaciones son internacionales, pero sus resultados pueden utilizarse a diferente escala, por ejemplo, Centre for Effective Learning Environments de OCDE (CELE, 2009), diseñó un estudio sobre la dimensión física de los establecimientos educacionales en Latinoamérica, para ello se consideraron encargados nacionales que reportarían al coordinador internacional, sin embargo, el estudio no fue creado para comparar entre países, sino que para tener datos generales de estos y que cada nación pudiera examinar los temas comunes entre sus escuelas, así mismo, el estudio permite que cada centro educativo pudiera valorar las percepciones de sus miembros sobre los elementos físicos de su establecimiento y planificar las mejoras.

Finalmente, existen instrumentos que evalúan lo que ocurre dentro del aula, para lo cual se observan aquellas condiciones que se vinculan directamente con el aprendizaje de los estudiantes en el momento de aprender y la finalidad es dar cuenta de lo que ocurre en determinada aula para propiciar la reflexión y el cambio hacia prácticas más positivas.

En Chile, el marco para la buena enseñanza (MBE, 2003), que guía la forma de hacer las clases en los establecimientos, considera cuatro dominios o dimensiones, dentro de las cuales se considera el ambiente de aprendizaje desde la perspectiva de lo que hace el docente en el aula. Según este instrumento, se consideran las expectativas del docente sobre las posibilidades de aprendizaje de todos sus estudiantes, las interacciones que ocurren en el aula, la organización y enriquecimiento del espacio de forma que se traduzca en un entorno estimulante.

El dominio se desglosa en cuatro criterios referidos a las relaciones dentro de la sala de clases, las expectativas sobre el desarrollo de los estudiantes, las normas de convivencia que establece el docente dentro del aula y la forma de organizar el trabajo, los espacios y recursos de aprendizaje. Cada uno de ellos, es justificado debido a su impacto en los estudiantes y en el clima del aula.

Para terminar, cada criterio se despliega en diferentes descriptores (alrededor de cuatro descriptores por criterio) que facilitan la comprensión de lo que se espera que el docente sea capaz de llevar a cabo en sus clases para propiciar un buen clima de aprendizaje (Ministerio de Educación de Chile, 2003).

Para Bernard (2012) Los estudios a menor escala, están enfocados deliberadamente en entornos de aprendizaje específicos, para permitir el estudio de las características de este ambiente con mayor profundidad y a menudo combinan métodos cuantitativos con cualitativos para obtener y analizar datos.

### Ilustración 3. Tamaño de las Evaluaciones de Ambientes de Aprendizaje



Figura de elaboración propia.

#### 2.4.2. Dimensiones del Ambiente de Aprendizaje.

De acuerdo con Bernard (2012) al hacer una revisión de la investigación sobre ambientes de aprendizaje, los indicadores evaluativos se agruparían en tres grandes dimensiones, que son: Ambiente físico, socioemocional y organizacional. No obstante, las variables de estudio y los indicadores dependerán de la finalidad del estudio y del tamaño de la muestra, por lo que se pueden utilizar de manera flexible. Por ejemplo, si el objetivo es mejorar las instalaciones de los establecimientos del país, seguramente se evaluarán los aspectos físicos y se determinarán para ello subdimensiones relacionadas, para compararlas con estándares arquitectónicos de países desarrollados que obtienen buenos resultados en pruebas estandarizadas de aprovechamiento del aprendizaje.

De acuerdo con el autor, el ambiente físico se refiere a los aspectos de la infraestructura adecuada para el aprendizaje, involucrando aspectos como luminosidad, ventilación, temperatura, cursos de aprendizaje, mobiliario cómodo y con posibilidades de movimiento, también señala el entorno en que se encuentra inserto el establecimiento y la forma en que se vincula la comunidad con la escuela. Dentro de la escuela, se toma en consideración los espacios comunes, áreas verdes, servicios higiénicos y de descanso.

En cuanto al ambiente socioemocional se considera la motivación, las relaciones, el apoyo que entrega el maestro para el aprendizaje de sus estudiantes, la cohesión del grupo, la satisfacción de los estudiantes y docentes con el ambiente en el aula, la participación, las actividades de investigación para el aprendizaje, actitudes personales, inclusión y violencia escolar.

Respecto a la organización, esta dimensión abarca factores como el tiempo de instrucción, orientación en la tarea que se realiza, cantidad de estudiantes en el aula, códigos de disciplina, participación de los padres y la comunidad y estructura de gestión educativa (por ejemplo, autoevaluación para la mejora)

Thapa y sus colaboradores (2012), encontraron que las investigaciones sobre clima de aprendizaje se han centrado en cinco aspectos esenciales que son:

- Seguridad: que implica normas, seguridad física y socioemocional.
- Relaciones: que abordan el respeto por la diversidad, el compromiso, apoyo social y liderazgo.
- Enseñanza y Aprendizaje: por ejemplo, la enseñanza de habilidades sociales, emocionales, éticas y cívicas; apoyo para el aprendizaje académico y apoyo para el desarrollo de relaciones profesionales entre docentes.
- Entorno Institucional: que se refiere a las condiciones físicas del establecimiento y su entorno adyacente.
- Los procesos de mejora de la escuela, referido a cómo se incorpora el clima escolar para el mejoramiento global de la escuela.

Si se observan los aspectos propuestos por este último equipo de investigadores, se puede apreciar que es posible reagrupar en las dimensiones que establece Bernard, por ejemplo, la seguridad física y el entorno institucional se pueden incorporar en el ámbito del ambiente físico, mientras que la seguridad socioemocional se conecta con la dimensión Psicosocial, al igual que las relaciones. Por otro lado, las formas en que el establecimiento establece sus planes de mejora responden a lo organizacional y parte de lo que corresponde a enseñanza y aprendizaje se ubica también dentro de la organización y otra parte dentro de lo socioemocional.

El año 2013 se realizó una investigación en Costa Rica, sobre ambientes de aula que promueven el aprendizaje. El objetivo del estudio fue encontrar aquellos factores del ambiente del aula que inciden en el aprendizaje y así, sensibilizar a los distintos estamentos involucrados respecto a la necesidad de generar entornos amigables y motivadores para los estudiantes. (Castro y Morales, 2015). En dicha investigación se consideraron tres dimensiones para la evaluación, a saber, aspectos físicos del aula, aspectos socioemocionales y aspectos metodológicos.

La primera dimensión “Aspectos físicos” se concentró en elementos como iluminación, temperatura, ventilación, sonido, decoración, espacio, materiales de aprendizaje dentro de la sala, el mobiliario y sus usos.

La segunda dimensión referida a aspectos socioemocionales se vincula con las relaciones que se establecen entre pares y con el docente, la motivación de los estudiantes, sentirse seguro, buen trato, escucha activa y disponibilidad del docente, la posibilidad de interactuar y el respeto por la diversidad.

La tercera dimensión se enfoca en aspectos metodológicos y se señalan aquí situaciones referida a la forma de hacer las clases, el tipo de evaluaciones, la forma en que se ocupa y distribuye el tiempo de la clase y las actividades de aprendizaje propuestas por el docente.

Forneiro (2008), divide el ambiente de aprendizaje en cuatro dimensiones caracterizadas de la siguiente forma:

- Dimensión física: referida a las condiciones estructurales, los objetos del espacio (recursos, mobiliario, decoración) y las formas de distribuir el mobiliario y los materiales de aprendizaje dentro del espacio.
- Dimensión Funcional: se relaciona con la forma de usar los espacios, por ejemplo, cuando la biblioteca se utiliza como lugar de lectura y búsqueda de información, lugar de estudio o centro de reuniones. Las salas de clase también adquieren polivalencia si en ella se establecen diferentes rincones para el desarrollo de actividades distintas y al unísono o de forma asincrónica se transforman para dar vida a actividades dispares.
- Dimensión Temporal: se vincula con la forma en que se organiza el tiempo, por ejemplo, momentos que se destinan al trabajo en grupo, a escuchar, a compartir experiencias, tiempo de trabajo autónomo o trabajo libre. El tiempo u horarios en que se utilizarán determinados espacios. La dimensión temporal también aborda al ritmo con que se desarrolla la clase, lo que puede dar lugar a un ambiente estresante, vivaz, relajado o aburrido.
- Dimensión relacional: tiene que ver con la forma en que se establecen relaciones dentro del aula, los modos de acceder a los espacios (libremente o por instrucción del adulto), las normas (si se imponen o son consensuadas), las maneras de agruparse para efectuar las actividades de clase, los modos de participación, los roles, etc.

En esta última clasificación se puede apreciar que concuerda con las demás respecto a la dimensión física, pero separa el uso que se le da a los elementos concretos como una dimensión aparte, en las otras clasificaciones esto se contempla dentro de la dimensión. También se refiere a una dimensión relacional o social en la que se aprecia la forma de interactuar en el aula y dentro de este foco aparecen las normas, que, en otras formas de agrupar, se señalan dentro de la organización. El uso del tiempo, en las dimensiones de Forneiro, es un conjunto en sí, en vez de formar parte de la organización.

A pesar de las diferencias de criterio para distinguir dimensiones del ambiente de aprendizaje, sus elementos constituyentes son similares a las clasificaciones revisadas con anterioridad. Lo mismo sucede con el trabajo de otros investigadores o instituciones que se han interesado por este tema, que en términos globales describen unas condiciones físicas necesarias, un sistema organizado de cierta forma y criterios sobre relaciones, actitudes y participación

básicos para que el proceso de aprender se desarrolle de forma efectiva y saludable para sus participantes (Escribano y Peralta, 1993; OCDE, 2002; CELE OECD, 2009; Unicef y Organización de Estados Iberoamericanos, 2014; OCDE 2016).

### **2.4.3. Los Informantes de la Evaluación.**

En general, las evaluaciones del ambiente de aprendizaje tienen que ver con la percepción que tienen los participantes, más que con datos objetivos que arrojen, por ejemplo, que con cierto número de verbalizaciones de los estudiantes en la clase es suficiente para considerarse como una participación aceptable. Quizás respecto a las condiciones físicas sea más probable encontrar datos concretos, sin embargo, es posible que la satisfacción con determinados implementos físicos siga siendo subjetiva, dependiendo de las experiencias previas y las comparaciones que pueda establecer un individuo.

En relación con esto, Mena y Valdés (2008, p.3) explican que el concepto de clima social escolar proviene del de clima organizacional y que esto correspondería a las percepciones compartidas que tiene un grupo en relación a las condiciones físicas, organizativas y relacionales que se establecen en determinado lugar y que afectan las formas en que se desarrollan estas personas en relación a su trabajo. En el sistema social escolar ocurriría lo mismo y por ello es relevante considerar, cómo perciben sus actores estas dimensiones que conforman su ambiente de aprendizaje.

En la revisión de investigaciones sobre ambientes de aprendizaje realizada para este estudio, ha sido posible constatar que dependiendo del tipo de evaluación se suman o restan informantes para la recolección y contrastación de datos. Los principales informantes en grandes investigaciones son directores, docentes, estudiantes y apoderados. Sin embargo, esto varía, de acuerdo con la finalidad y tamaño de la investigación. Por ejemplo, en la evaluación PISA del año 2015, se consultó, a través de formularios, a directores, docentes, estudiantes y padres, con la finalidad de conocer el estado general de un sistema nacional de educación (OCDE, 2016).

Bernard (2012) en su análisis sobre el estado del arte en materia de ambientes de aprendizaje señala numerosas investigaciones que utilizan multiplicidad de instrumentos y también recurren a distintas conformaciones de informantes, que van desde formularios de autoevaluación hasta la combinación de evaluaciones que incorporan la observación de agentes externos sumados a las percepciones de estudiantes, docentes y directivos. En otros apartados, refiere instrumentos de autoevaluación globales que incluyen los aportes de directivos, administradores, docentes, padres y estudiantes.

Investigaciones menos ambiciosas, han realizado observaciones a partir de los videos destinados a la evaluación docente en Chile, en estas imágenes los investigadores pudieron apreciar el dominio de grupo que ejercía el docente respecto a los estudiantes y cómo esto contribuía al desarrollo de la clase, el clima

y posteriormente lo compararon con el rendimiento (Gazmuri, Manzi y Paredes, 2015).

También en Chile, se construyó un instrumento para evaluar el clima escolar, actualmente validado, en relación con el desgaste sufrido por el personal de las escuelas, debido a la reforma educacional impuesta desde el ministerio de educación, para ello se contó con las percepciones de profesores y directivos (Becerra, 2006).

Thapa y cols (2012, p 8 y 9) demuestran que existen diferencias relevantes entre las percepciones de profesores y estudiantes con respecto al ambiente de aprendizaje. Los profesores muestran mayor sensibilidad a factores del aula como mala gestión del aula, proporción de estudiantes por maestro y comportamientos disruptivos. Mientras que los estudiantes otorgan mayor énfasis a factores globales como movilidad estudiantil, relaciones maestro – alumno y rotación del director. Los investigadores hacen hincapié en la relevancia de las percepciones de los estudiantes y sugieren que, al realizar una evaluación del ambiente de aprendizaje, se contemplen ambos conjuntos de percepciones (estudiantes y profesores) si se tienen intenciones de introducir mejoras en el clima escolar.

Una investigación sobre ambientes de aprendizaje en Costa Rica, consideraron diferentes aulas de escuelas que reciben estudiantes de diferente Nivel Socio Económico, aplicaron dos cuestionarios, uno para docentes y otro para los estudiantes, también se solicitó la realización de un registro anecdótico y se realizaron observaciones dentro del aula. En cuanto a la información recopilada, pudieron apreciar diferencias entre las percepciones de unos y otros y encontrar temas comunes, por ejemplo, respecto a la estética y limpieza de los lugares destinados al aprendizaje (Castro y Morales, 2015).

En resumen, existe una gran variedad de instrumentos y de participantes involucrados en las evaluaciones de entornos de aprendizaje, lo más frecuente es la consulta a los docentes, quienes participan en todos los procesos revisados, en segundo lugar, se encuentran los estudiantes y en tercero los directivos. También es posible advertir que, en varias investigaciones, especialmente aquellas que abarcan una población de estudio pequeña, se acompañan de observaciones en el aula de forma presencial o a través de videos.

### **Capítulo III: Marco Metodológico.**

#### **3.1. Marco Contextual del Estudio.**

La investigación tiene lugar en el Colegio San Francisco de Machalí, que tiene una matrícula de 510 estudiantes, repartidos en tres ciclos, a saber, prebásico, básico y medio. El grupo socioeconómico que atiende es medio bajo. La modalidad de financiamiento es estatal, ya que corresponde a una fundación sin fines de lucro.

El ciclo de enseñanza media está compuesto por cuatro cursos, correspondientes a I, II, III y IV medio con un promedio de 30 estudiantes por nivel, quienes no son seleccionados mediante pruebas de conocimiento y además se atiende aproximadamente a 6 estudiantes en programa de integración en cada curso, de los cuales, al menos uno presenta necesidades educativas especiales (NEE) permanentes derivadas de diagnósticos como Discapacidad Intelectual (1 estudiante) y Trastorno del Espectro Autista (3 estudiantes). Los otros estudiantes que presentan NEE de tipo transitorio están diagnosticados con Funcionamiento Intelectual Limítrofe (2 estudiantes) y el resto con Déficit de Atención.

Los resultados académicos que obtienen los estudiantes de este nivel en pruebas estandarizadas (SIMCE y PSU) se encuentran muy por debajo de lo esperado para establecimientos de este GSE, tanto en lenguaje, como en matemática.

El objetivo general del trabajo de grado es realizar una propuesta de evaluación del ambiente de aprendizaje que entregue información de cómo se desarrolla este espacio en la asignatura de lenguaje, según la percepción de los estudiantes, docente y un observador, en los cuatro cursos de enseñanza media del establecimiento.

Este estudio fue desarrollado teniendo como base metodológica las siguientes fuentes: revisión bibliográfica, PEI del establecimiento, resultados del colegio San Francisco de Machalí en pruebas estandarizadas, investigación realizada con los estudiantes de los cuatro cursos de enseñanza media, la profesora que imparte la asignatura de lenguaje en los cuatro cursos y dos observadores que frecuentan las clases (educadoras diferenciales del proyecto de integración del establecimiento).

### **3.2 Diseño de la Investigación.**

La presente investigación es aplicada ya que busca la utilidad del conocimiento establecido en estudios preexistentes a un contexto determinado, de acuerdo con Cazau (2006) este tipo de investigación tiene por objeto aplicar el conocimiento obtenido previamente por la investigación pura.

También se clasifica dentro de los estudios descriptivos, puesto que se intenta especificar las propiedades que tiene el ambiente de aprendizaje de los cuatro cursos anteriormente señalados en la asignatura de lenguaje, de acuerdo con Hernández Sampieri y otros (1996, p.71) las investigaciones descriptivas sirven para analizar cómo es y se manifiesta un fenómeno y sus elementos, lo que responde al objetivo general de la presente investigación.

Por otra parte, se trata de una investigación de campo ya que se aplicaron cuestionarios a los sujetos de estudio dentro del establecimiento en que realizan sus actividades educativas (aprender y enseñar).

Finalmente, el enfoque utilizado para el análisis de datos es mixto. Cuantitativo debido a que cada indicador de los cuestionarios utilizados se asoció a un puntaje que luego se contabilizó, promedió y permitió calcular porcentajes. Y cualitativo, por cuanto dichos cálculos facilitaron la interpretación y descripción de cada ambiente examinado.

### **3.3. Población y muestra.**

Estuvo constituida por 100 estudiantes de I a IV medio del colegio San Francisco, la docente que imparte la asignatura de lenguaje y dos educadoras diferenciales que participan frecuentemente en las clases (cuatro horas semanales en la asignatura escogida, en cada uno de los cursos seleccionados).

La muestra se constituyó de forma intencionada, que de acuerdo con Gómez (2012) sucede cuando el investigador selecciona los elementos que considera representativos, en este caso se decidió trabajar con la totalidad de los estudiantes para contar con la mayor cantidad de opiniones y conseguir describir más acabadamente el panorama del ambiente de aprendizaje. Para más detalle sobre la representatividad de los estudiantes consultar la tabla siguiente:

**Tabla 1. Representatividad de los estudiantes encuestados.**

	<b>I Medio</b>	<b>II Medio</b>	<b>III Medio</b>	<b>IV Medio</b>
<b>Matrícula año 2018</b>	34	26	22	27
<b>Estudiantes encuestados</b>	32	25	21	22

Fuente: elaboración propia.

Para recabar los datos requeridos para la investigación se dirigió una carta a la directora del establecimiento solicitando permiso (anexo 1).

### **3.4. Técnicas de Recolección de Información.**

#### **3.4.1 Instrumentos utilizados:**

Se usaron tres cuestionarios autoaplicados, tipo escala de apreciación, de forma que fueron los estudiantes, docente y observadoras quienes respondieron los instrumentos, en presencia de la investigadora y siguiendo sus orientaciones. Los participantes llenaron los cuestionarios, sin conocer las respuestas brindadas por

el resto y en el caso de los estudiantes, se les solicitó que respondieran de forma anónima.

También se creó y aplicó un formulario que completaron los jueces expertos con la finalidad de validar los tres instrumentos para el diagnóstico de los ambientes de aprendizaje.

### 3.4.2 Construcción de los cuestionarios:

A partir de la revisión bibliográfica se compilaron hallazgos de distintas investigaciones que vinculaban positivamente indicadores de ambientes de aprendizaje con bienestar estudiantil y altos rendimientos académicos, con lo que se pudo generar una concepción de un espacio de aprendizaje ideal, en términos generales. Los estudios revisados, aportaron también distintas visiones de como agrupar estos indicadores y arrojaron luz sobre la forma en que se han realizado indagaciones sobre los ambientes de aprendizaje, en diferentes contextos y para diversos usos. Estos insumos fueron utilizados para crear los instrumentos para diagnosticar ambientes de aprendizaje y organizar su contenido de forma coherente.

Para recopilar información sobre los ambientes de aprendizaje seleccionados, se construyeron tres cuestionarios, uno para estudiantes, otro para el docente y el último para el observador. Cada uno de ellos, está conformado por tres dimensiones y 17 subdimensiones, las que se organizaron de acuerdo con la revisión de literatura realizada y se agruparon de la siguiente forma:

**Tabla 2. Resumen de dimensiones y subdimensiones.**

Dimensión Física	Dimensión Socioemocional	Dimensión Organización
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sonido</li> <li>• Temperatura</li> <li>• Iluminación</li> <li>• Espacio</li> <li>• Mobiliario</li> <li>• Seguridad</li> <li>• Decoración y Agrado por la sala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación</li> <li>• Relaciones</li> <li>• Apoyo del profesor</li> <li>• Motivación y Apreciaciones Personales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciación</li> <li>• Tiempo del Docente.</li> <li>• Tiempo de los estudiantes.</li> <li>• Consenso</li> <li>• Normas</li> <li>• Uso de los espacios.</li> </ul>

Fuente: de elaboración propia.

Luego se seleccionaron indicadores para cada subdimensión, en relación con el estudio bibliográfico efectuado. En este caso, aunque vinculados, los indicadores de cada instrumento difieren, principalmente debido al rol de cada participante que debe completarlo. En el caso del instrumento para estudiantes, se evitó utilizar terminología técnica que los pudiera confundir en temas como la retroalimentación, trabajo colaborativo, evaluaciones formativas, etc. Este cuestionario cuenta con 72 ítems de consulta.

El instrumento destinado a la docente de lenguaje difiere en cuanto a la formulación de los indicadores, por ejemplo, cuando se le pregunta por cuestiones relativas a su quehacer y a cómo percibe las relaciones entre sus estudiantes, también presenta modificaciones respecto a la cantidad de indicadores ya que cuenta con 81 de ellos.

El cuestionario más breve es el que se destinó a los observadores, puesto que se suprimieron indicadores difíciles de apreciar mediante la observación de clases, como es el caso de los referidos a las motivaciones personales de estudiantes y docente y se suprimieron dos subdimensiones que posiblemente no pudieran ser apreciadas en instancias de observación. En este caso, el instrumento cuenta con 47 ítems. Para mayor detalle sobre los instrumentos ver anexo 2.

Posterior a la selección de dimensiones, subdimensiones e indicadores, se procedió a asignar una escala de puntajes para cada indicador, con la finalidad de realizar un análisis cuantitativo y una interpretación cualitativa más detallada. Así, se generó una escala de apreciación que divide en cuatro grados de asiduidad la presencia de cada indicador en el contexto analizado:

1	Siempre	2	Con frecuencia	3	Solo a veces	4	Nunca
---	---------	---	----------------	---	--------------	---	-------

### 3.4.3 Validación de los cuestionarios:

Para validar los cuestionarios creados, se recurrió a la colaboración de jueces conocedores del ámbito educativo en diferentes áreas. A continuación, se presentan sus especialidades y actuales desempeños laborales:

**Tabla 3. Descripción de los Jueces evaluadores.**

Juez	Títulos y grado académico
<b>Juez 1</b>	Profesora de Educación Física, Magíster en Planificación y Gestión Educacional, Consejería Educacional y Vocacional, diplomada en Enseñar a Aprender profundamente, diplomada en Competencias Directivas Genéricas en Educación, Diplomada en Liderazgo pedagógico y Gestión Educacional para el Fortalecimiento de los Aprendizajes. Actualmente se desempeña como directora del Colegio Regina Pacis de providencia, Santiago de Chile.
<b>Juez 2</b>	Profesora De Educación General Básica, Mención Matemática Segundo Ciclo. Magíster En Educación Basada En Competencias. Coordinadora de objetivo 3, Plan de Implementación de Formación Inicial Docente, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Talca.
<b>Juez 3</b>	Pedagogía en Castellano y Licenciatura en Educación. Magíster en Literatura chilena e hispanoamericana. Profesora de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media, en establecimientos Municipales, particulares subvencionados y particulares.
<b>Juez 4</b>	Profesor de educación Especial, Magíster en Psicopedagogía. Jefe técnico en Escuela Especial. Docente de Educación Superior (Universidad Autónoma, Universidad Católica del Maule, Los Lagos).
<b>Juez 5</b>	Profesora de Estado con mención en lenguaje, Postítulo en Literatura Universal y otro en Orientación Educacional, 36 años de experiencia como profesora de

	lenguaje en cursos de enseñanza media en la ciudad de Chillán, encasillada en nivel experto 1 de acuerdo con la evaluación docente. Ha desempeñado cargos de jefe de Unidad Técnico-Pedagógica, Orientación Escolar, estuvo cinco años encargada de las Acles, contratada por el MINEDUC. Durante diez años trabajó en CEPECH, institución en la cual fue premiada tres veces como la mejor docente de lenguaje del País.
<b>Juez 6</b>	Profesora de educación Especial, Magíster en Psicopedagogía. Directora de Escuela Especial en la ciudad de Talca. Docente de educación Superior. (Universidad SEK, Inacap, Los Lagos, Aiep y Valle Central).
<b>Juez 7</b>	Profesora de educación Especial, Magíster en Psicopedagogía. Directora de Escuela Especial en San Javier.

Fuente: elaboración propia.

Con la finalidad de que los jueces pudieran evaluar los distintos elementos de los cuestionarios diagnósticos, se elaboró una lista de apreciación que permitiera valorar en una escala de uno a cuatro, la coherencia, relevancia y suficiencia de las dimensiones y subdimensiones escogidas. En el caso de los indicadores, el procedimiento fue similar, solo se agregó una categoría, referida a la claridad con que estaba planteado el reactivo. La valoración cuatro, se consideró como el nivel más alto de logro. Este instrumento se adaptó del creado por Escobar y Cuervo (2008), para un artículo sobre validación mediante juicio de expertos.

En cada caso (dimensiones, subdimensiones e indicadores) se entregaron instrucciones por escrito y se facilitó una tabla, incluida en el formulario, para que los jueces pudieran consignar un valor numérico y así facilitar el posterior análisis. Ver formulario en anexo 3.

**Tabla 4. Valores para juzgar los instrumentos de diagnóstico.**

<b>Categoría</b>	<b>Calificación</b>	<b>Indicador</b>
<b>Suficiencia:</b> Los indicadores que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1. No cumple con el criterio.	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
	2. Bajo Nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no abarcan la dimensión total.
	3. Moderado nivel.	Se deben incrementar uno o dos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4. Alto nivel.	Los ítems son suficientes.
<b>Claridad:</b> El indicador se comprende fácilmente.	1. No cumple con el criterio.	El ítem no es claro
	2. Bajo Nivel	El ítem necesita bastantes modificaciones o una grande respecto al uso de las palabras de acuerdo con su significado u ordenación.
	3. Moderado nivel.	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.

	4. Alto nivel.	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada
<b>Coherencia:</b> El indicador tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. No cumple con el criterio.	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3. Moderado nivel.	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
	4. Alto nivel.	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
<b>Relevancia:</b> El indicador es esencial o importante, debe ser incluido en el instrumento.	1. No cumple con el criterio.	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición.
	2. Bajo Nivel	Otro ítem del instrumento incluye mejor lo que mide este.
	3. Moderado nivel.	El ítem es relativamente importante, aunque no fundamental.
	4. Alto nivel.	El ítem debe ser incluido.

Fuente: de elaboración propia.

Dichos instrumentos se enviaron a cada evaluador por separado, y los resultados fueron los siguientes:

Los jueces determinaron con un 100% de acuerdo que las dimensiones y subdimensiones eran coherentes, relevantes y suficientes. Respecto a los indicadores, la mayoría obtuvo un 100% de aprobación con puntaje promedio 4, sin embargo, hubo discrepancias en los siguientes ítems:

**Tabla 5. Discrepancia entre jueces en la valoración de indicadores.**

Dimensión / Subdimensión	Número de indicador	Categoría	Porcentaje de aprobación con puntaje 4.
Física / Espacio	7	Relevancia	86%
Física / Espacio	8	Claridad	86%
Socioemocional / Relaciones	26	Claridad	86%
Socioemocional / Relaciones	28	Claridad	86%
Socioemocional / Relaciones	31	Claridad	71%
		Coherencia	86%
Socioemocional / Apoyo del profesor	34	Claridad	86%
Socioemocional / Apoyo del profesor	35	Claridad	86%
Socioemocional /	36	Claridad	86%

Apoyo del profesor			
Socioemocional / Apoyo del profesor	37	Claridad	86%
Socioemocional / Apoyo del profesor	39	Claridad	86%
Socioemocional / Motivación y Apreciaciones personales	47	Claridad	86%
Socioemocional / Motivación y Apreciaciones personales	49	Claridad	86%
Organización / Diferenciación	54	Claridad	86%
Organización / Diferenciación	55	Claridad	86%
Organización / uso de los espacios.	72	Claridad	86%

Fuente: elaboración propia.

El 86% de aprobación, implica que solo un juez otorgó un puntaje inferior a 4 en una de las categorías para evaluar al indicador. No obstante, con el indicador 31 ocurrió que en la categoría de claridad, dos evaluadores coincidieron en una falla de redacción, por lo que el indicador fue reformulado según la sugerencia de los jueces y sometido a la aprobación de ambos en segunda instancia. El resto de los indicadores se mantuvo debido a la baja desaprobación.

#### **3.4.4 Limitaciones de la investigación:**

La investigación solicitó el autoreporte por parte de la docente, estudiantes y observador, respecto a cómo perciben el ambiente de aprendizaje en que se desenvuelven, los instrumentos utilizados exigen la disposición, comprensión, atención y concentración por parte de los sujetos de estudio. Este hecho permite que se llegue a la conclusión de que no todos los participantes tuvieron la misma postura frente a los cuestionarios de diagnóstico, por ejemplo, uno de los estudiantes dejó sin responder las cinco últimas preguntas de la dimensión organización.

Por otra parte, los cuestionarios son instrumentos de investigación que otorgan cierta confiabilidad a los datos, pero poseen la limitante de ser poco flexibles, aunque se hayan ofrecido muchas alternativas de respuesta, además ofrecen una mirada descriptiva en la que no se pueden establecer relaciones precisas de causalidad.

Otro aspecto para considerar es la dificultad para analizar los instrumentos término a término, debido a la disparidad entre sus indicadores, ya que, aunque están vinculados, se crearon pensando en los diferentes roles que ejercía cada participante en el ambiente de aprendizaje, de forma que no se podía recoger la

misma cantidad de información ni de la misma manera, lo que hizo variar la cantidad y tipo de indicadores de cada instrumento.

La información obtenida no se puede vincular a los bajos resultados obtenidos en pruebas estandarizadas como SIMCE y PSU de años anteriores, debido a que la docente trabaja por primera vez este año en el establecimiento, trayendo su propia línea metodológica, por lo que el ambiente de aprendizaje actual de cada curso para la asignatura seleccionada es sustancialmente distinto al que se producía cuando los estudiantes secundarios del colegio rindieron estas evaluaciones.

Otra condición de esta investigación, es que no fue posible realizar una validación de los instrumentos mediante pilotaje, contando solo con la realizada por jueces. Esto se debió a que, la aplicación de cuestionarios se realizó en horarios en que los estudiantes asisten a clases, con la finalidad de conseguir una alta participación, sin embargo, los estudiantes no contaban con permiso para dedicarse por segunda vez a tareas relacionadas con este estudio.

Finalmente, se encontró una limitación referida a la imposibilidad de generalizar los datos obtenidos a otras asignaturas u otros cursos en que la misma docente realiza clases, mucho menos a otros establecimientos. Esto debido a la particularidad de cada ambiente de aprendizaje, por lo tanto, los datos y el análisis realizado con ellos corresponde exclusivamente al ambiente de aprendizaje que se examinó.

## **Capítulo IV: Análisis y Resultados**

### **4.1 Análisis General.**

Para efectuar el análisis cuantitativo, se confeccionó una tabla Excel en la que se consignaron los puntajes otorgados por todos los estudiantes al indicador correspondiente, se calculó el promedio de cada indicador, subdimensión y dimensión, para posibilitar la contrastación con los puntajes asignados por la docente y el evaluador. El análisis se realizó diferenciadamente, es decir, se analizaron los resultados de cada curso por separado, persiguiendo el objetivo de diagnosticar la forma en que se desarrolla cada ambiente de aprendizaje como universo único de interacción.

A continuación, se presenta una tabla resumen, que incorpora las valoraciones que se expresaron en cada curso. La tabla está organizada de la siguiente forma: En la primera columna se presentan las dimensiones y subdimensiones evaluadas, seguida de tres columnas que representan los puntajes promedio otorgados por los estudiantes, lo docente y las observadoras, respectivamente. Las tres últimas columnas están subdivididas de acuerdo con cada curso en que se aplicó el cuestionario correspondiente. A cada curso se le asignó un color para diferenciarlos y facilitar la comprensión de la tabla.

**Tabla 6. Síntesis cuantitativa de valoraciones.**

Dimensión	Puntaje promedio asignado por los estudiantes				Puntaje asignado por la docente				Puntaje asignado por el observador			
	I medio	II medio	III medio	IV medio	I medio	II medio	III medio	IV medio	I medio	II medio	III medio	IV medio
Física	2,1	2,2	2,4	2,4	3,1	1,9	3,5	3,5	2,2	2,1	2,1	2,8
Socioemocional	1,9	1,8	2	1,9	1,4	1,2	1,4	1,4	1,5	1,8	1,9	2
Organización	1,9	2,2	1,9	2	1,7	1,6	1,1		1,3	2,2	1,9	2,3
<b>Subdimensiones</b>	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----
Sonido	2,3	2,2	2,1	2,4	3	2	4	3	2	2	2	3
Temperatura	2,9	2,6	2,2	2,9	3	3	3,5	6	1	2	3	3
Iluminación	2	1,7	1,9	2,3	3	1	3	3	3	1	1	3
Espacio	2,2	2,2	2,8	2,3	3,2	1,2	4	3,2	2,2	1,8	1,8	1,8
Mobiliario	1,7	1,7	2	2	2,4	2,6	2,8	2,4	1,4	1,8	1,8	1,6
Seguridad	3,2	3,1	3,2	2,7	4	1,5	4	4	2	3,8	3,5	3,8
Decoración	2,5	2,1	2,8	2,8	2,8	2	3	2,8	3,5	2,5	1,8	3,3
<b>Subdimensión</b>	I medio	II medio	III medio	IV medio	I medio	II medio	III medio	IV medio	I medio	II medio	III medio	IV medio
Participación	2,1	1,8	2	1,8	1,3	1	1	1,3	1,3	1,3	1,5	1,8
Relaciones	1,6	1,9	2,2	1,8	1,2	1,2	1,2	1,2	2	2	1,7	2
Apoyo del profesor	1,6	1,6	1,4	1,4	1,2	1	1,4	1,2	1,2	1,2	1,8	1,4
Motivación y apreciaciones	2,2	2	2,3	2,2	1,7	1,5	1,8	1,7	1,3	2,6	2,6	3
Diferenciación	1,5	1,5	1,4	1,4	1,3	1	1	1,3	1	3	2,5	2,5
El tiempo del docente	1,8	1,9	1,9	1,4	2	2	1	1,8	1	1,6	1,6	1,6
El tiempo de los	2,3	2,8	2,3	2,2	2	1,8	1,5	2	2	3	2,5	3

estudiantes												
Consenso	2	2,4	2	1,8	2	2	1	2	----	----	----	----
Normas	1,7	2	1,6	1,4	1	1	1	1	1	1	1	2
Uso de los espacios	1,9	2,3	2,1	1,7	2	2	1	2	----	----	----	----

Fuente: elaboración propia con datos de la investigación.

Como se puede observar, en general, las puntuaciones son positivas, teniendo en cuenta que mientras más cerca del uno, la valoración es mejor, en cambio, al acercarse al cuatro, la percepción sobre la dimensión o subdimensión empeora. En términos globales, la dimensión física es la que tiene peores puntajes por parte de los estudiantes, docente y observador, y al fijarse en las subdimensiones que la componen, los puntajes asignados a seguridad son los más cercanos al cuatro en todos los cursos, seguidos de la subdimensión decoración y agrado por la sala.

Respecto a la dimensión socioemocional, la subdimensión referida a la motivación y apreciaciones personales es la que aparece más descendida, en los cuatro cursos en cuanto al reporte de los estudiantes, este dato es relevante y se detallará más adelante, cuando se realice el análisis cualitativo por curso.

En la última dimensión, sobre cómo se organizan los tiempos, las estrategias, las normas y el uso del espacio, se puede apreciar que la dimensión peor percibida responde a la forma en que utilizan el tiempo los estudiantes. En síntesis, el panorama general muestra que las tres subdimensiones más descendidas se refieren en primer lugar a la seguridad en el establecimiento y las otras dos, dan cuenta de lo que los estudiantes realizan y sienten respecto al aprendizaje escolar. Analizar el ambiente de aprendizaje de forma tan general, resulta poco concluyente, por lo que se hace necesario, describir en forma particular lo que sucede en cada curso y examinar aquellos indicadores que resaltan respecto al resto, de forma que la información recopilada sea utilizable para la toma de decisiones. Por esta razón, se realizará una descripción del ambiente de aprendizaje de cada grupo de estudiantes, en conjunto con su docente y observador.

## 4.2 Análisis y Descripción por Curso.

### 4.2.1 Descripción del Ambiente de Aprendizaje de I año Medio:

El curso I medio del Colegio San Francisco está compuesto por 34 estudiantes, de los cuales 20 son hombres y 14 mujeres, sus edades fluctúan entre los 15 y 17 años. De los 32 estudiantes que participaron respondiendo la encuesta, cinco tiene promedios de notas en lenguaje entre 4,0 y 5,0; diecisiete entre 5,1 y 5,9 y

nueve estudiantes tienen promedios sobre seis. No existen alumnos desaprobados (de acuerdo con auto reporte en el cuestionario). Seis de los estudiantes del curso reciben apoyos del proyecto de integración del establecimiento. Durante la semana, tienen siete horas de lenguaje con la misma docente, quien es su profesora por primera vez este año. La educadora diferencial que participó como observador, apoya durante cuatro horas semanales en la asignatura de lenguaje y cuatro más en matemática, además de entregar apoyos específicos de forma individual o grupal a los estudiantes de integración, en el aula de recursos.

De acuerdo con el aporte de las tres fuentes consultadas, el ambiente de aprendizaje se describe de la siguiente forma:

Respecto a la posibilidad de escucharse dentro del aula, la opinión de los informantes se encuentra dividida, aproximadamente la mitad de ellos cree que con frecuencia se puede desarrollar la clase con buenas condiciones de sonido y la otra mitad considera que solo a veces. Sobre la temperatura, comparten opinión sobre la dificultad de regular este factor y que esto, en general, produce incomodidad. Respecto a la iluminación, la mayoría cree que la luz existente permite ver, leer y escribir adecuadamente.

Sobre el espacio de la sala; consideraron que es cómodo, permite la libre circulación, ubicar el mobiliario en diferentes posiciones y que la forma de la sala les posibilita verse. También coinciden (un 78% de ellos) en que el acceso y circulación se ve reducido para personas con dificultades de movilidad (silla de rueda, bastones, yeso, etc.).

Un 86% piensa que el mobiliario corresponde a la cantidad de estudiantes, que se encuentra en buen estado y que existen muebles de apoyo suficientes (estantes u otros). Aproximadamente el 90% de los participantes declara no contar con salida de emergencia, un 75% no está seguro respecto a las zonas de seguridad dentro de la sala, un 80% manifiesta que las vías de evacuación no están señaladas y más de la mitad se siente inseguro en el establecimiento frente a sismos o incendios. Esta subdimensión es la que cuenta con puntuaciones más negativas, dentro de la dimensión física.

La mitad del grupo cree que la sala es un espacio agradable, un 40% expresó que la decoración hace que la sala se vea bien, un 41% piensa que la sala refleja la identidad del curso y un 76% acordó tener un lugar para exponer trabajos dentro de la sala. En general los indicadores evaluados en esta sección del instrumento presentan opiniones divididas, sin embargo, se aprecia una tendencia negativa respecto al agrado por su sala.

El 91% de los estudiantes considera que la docente promueve actividades para que todos participen en clases, lo que coincide con la opinión de la profesora y de la observadora. El 74% manifiesta confianza de ser escuchados con respeto por la docente, sin embargo, solo la mitad de ellos declara participar activamente en la clase (siempre o frecuentemente), lo que se podría explicar debido a que el 58% de ellos piensa que sus compañeros no respetarán sus intervenciones públicas.

El 63% de los alumnos exponen que les agradan sus compañeros y un 55% respondió que puede trabajar en diferentes equipos en su curso, respecto a estas respuestas, la profesora y observadora tienen percepciones más positivas. Un 81% de los informantes creen que el bullying no se manifiesta en el curso, el 84% de los jóvenes se siente integrado en su curso y tanto observador como profesora comparte esta idea. El 57% del curso manifiesta que en el grupo existen dificultades para lograr acuerdos que beneficien a todos y el 94% de ellos exterioriza agrado por la docente de lenguaje. Estas percepciones son similares a las expuestas por los otros informantes.

Sobre un 90% de los participantes contestó que la oportunidad de ser atendidos por la docente es equitativa, que se les explica hasta que no queden dudas, que conocen temas y procedimientos de evaluación previamente, que se les evalúa lo que han aprendido en clases, que la docente recorre la clase monitoreando el trabajo que realizan, también en esta proporción creen que a ella les importa que aprendan. Con un 80% o más de percepción positiva, los informantes creen que la docente ayuda a los equipos de trabajo y les explica sus avances en la asignatura. Con aproximadamente un 70% de respuestas positivas, se informó que la profesora retroalimenta las evaluaciones (sean estas calificadas o no) y que sienten que a ella le interesa su bienestar personal.

En esta subdimensión se logró mayor acuerdo respecto a las percepciones de los informantes, dando cuenta de una percepción general muy positiva sobre el apoyo que reciben de su profesora.

El 78% de los estudiantes cree que los aprendizajes que se desarrollan en la asignatura son importantes para sus vidas, un poco más de la mitad de ellos estudia conscientemente antes de una evaluación, un 40% señaló que le agrada la asignatura. Un 72% siente motivación por obtener buenas calificaciones, a un 62% por demostrar lo que saben frente al resto, un 66% cree tener aptitudes para el ramo y con un punto porcentual menos consideran entretenidas las clases. El 68% dice entender con frecuencia los ejemplos y explicaciones de la profesora, un 57% cree usar estrategias de estudio adecuadas para la materia, un 59% ha aprendido estrategias de aprendizaje de otros compañeros.

Sobre el 90% de las opiniones concuerda en que la docente diversifica sus clases, evaluaciones y explicaciones, el 87% afirma que la profesora cumple su horario adecuadamente, un 25% cree que la profesora en ocasiones pierde tiempos de la clase (conversando, desviándose del tema, arreglando sus cosas), un 20% cree que siempre o con frecuencia, la profesora no alcanza a terminar su clase abordando todo lo que evaluará y un 84% respondió que la docente realiza sus clases mayoritariamente explicando o demostrando, en vez de dictar o hacerles copiar contenidos.

El 58% de los estudiantes afirma ocupar el tiempo de la clase en trabajar en vez de distraerse, un 32% declara estudiar la asignatura en sus casas, un 71% realiza con frecuencia las tareas que se envían al hogar, solo un 48% de los estudiantes llega siempre a tiempo a las clases de lenguaje y un 26% lo hace con frecuencia.

El 84% percibe positivamente sus posibilidades de consensuar sobre temáticas, conformación de equipos, etc. El 74% estima que las normas de la clase se han determinado en conjunto con la profesora. El 81% de los estudiantes conoce las normas en la asignatura y estima que las sanciones se aplican de manera justa (siempre o con frecuencia), un 84% estima que siempre o con frecuencia respeta las normas y un 87% coincide en que la docente logra mantener la disciplina en el aula.

El 71% está de acuerdo con que se realizan con frecuencia clases en otros espacios que no son el aula y un 68% contestó que con frecuencia la sala se organiza en disposiciones distintas a la tradicional.

#### **4.2.2 Descripción del ambiente de aprendizaje de II año Medio:**

El curso II medio del Colegio San Francisco está compuesto por 26 estudiantes, de los cuales 18 son hombres y 8 mujeres, de entre 16 y 19 años. De los 32 estudiantes que participaron respondiendo la encuesta, dos tienen promedios de notas en lenguaje reprobatorios, siete obtiene entre 4,0 y 5,0; diez entre 5,1 y 5,9 y seis estudiantes tienen promedios a partir de 6,0 (de acuerdo con auto reporte en el cuestionario). Seis de los estudiantes del curso reciben apoyos del proyecto de integración del establecimiento, encontrándose una estudiante con diagnóstico de Discapacidad Intelectual Leve, dos con trastorno específico del aprendizaje en el área de matemática y tres con diagnóstico de déficit atencional.

Durante la semana, tienen siete horas de lenguaje con la misma docente, quien es su profesora por primera vez este año. La educadora diferencial que participó como observador, apoya durante cuatro horas semanales en la asignatura de lenguaje y cuatro más en matemática, además de entregar apoyos específicos de forma individual o grupal a los estudiantes de integración, en el aula de recursos. De acuerdo con el reporte de la educadora diferencial, el estilo de aprendizaje mayoritario del curso es de tipo kinestésico.

Los resultados obtenidos en los tres cuestionarios aplicados para diagnosticar el ambiente de aprendizaje de segundo medio en lenguaje, son los siguientes:

El 68% encuentra que el nivel de sonido del aula permite la realización de clases y un 32% considera que solo a veces. El 68% percibe que la temperatura de la sala no aporta comodidad y la opinión sobre la posibilidad de regular este factor está dividida en mitades. Los encuestados consideran que es posible ver, leer y escribir con la iluminación existente en un 76%.

Aproximadamente el 70% respondió que el espacio existente les permite circular por la sala con libertad, pero un 76% cree que esto no es posible para personas con movilidad reducida. También un 76% piensa que el espacio de la sala permite ubicar el mobiliario en diferentes disposiciones y un 68% que la forma de la sala les permite verse a todos al mismo tiempo. Un 60% cree que el espacio con que cuentan es cómodo y agradable. El 88% contestó que el mobiliario corresponde a la cantidad de estudiantes, el 60% que se encuentra en buen

estado y que puede disponerse de diferentes formas para el trabajo, un 84% cree que hay muebles de apoyo como estantes u otros.

El 84% consignó que no existe salida de emergencia en el caso de sismo o incendio, el 68% desconoce o no está seguro de cuáles son las zonas de seguridad dentro del aula, el 72% respondió que las vías de evacuación no están bien señaladas y un 60 % de los participantes se siente inseguro en el establecimiento, un 24% se siente seguro con frecuencia y solo un 16% se siente siempre seguro. Un 58% cree que la sala es un lugar agradable y que está bien decorada, un 88% piensa que en el aula cuentan con espacio para exponer trabajos y el 63% piensa que la sala refleja la identidad del curso.

El 90% opina que la docente promueve la participación en clases, el 64% participa con alta frecuencia en la clase, sobre el 70% de los estudiantes considera ser escuchado con respeto por la profesora y por sus compañeros al intervenir en público. Con respecto a las relaciones que se establecen en el grupo, el 88% de los encuestados siente agrado por el grupo en general, el 80% de los estudiantes se logra adaptar a diferentes equipos de trabajo dentro del curso, el 76 % respondió que nunca a ha sufrido bullying y un 12% respondió que siempre sufría abusos, el 88% se siente integrado dentro del curso y el 72% cree que usualmente logran llegar a acuerdos que los beneficien a todos. Al 96% de este grupo de adolescentes le cae bien su profesora de lenguaje, lo que es recíproco de acuerdo con el reporte de ella.

Según los informantes, existe un 96% que coincide en que los alumnos reciben ayuda académica de la docente, el 76% cree que todos tienen la misma oportunidad de ser atendidos por la profesora. El 96% está de acuerdo con que la maestra siempre o frecuentemente explica hasta que no queden dudas, y se evidencia una percepción positiva sobre la retroalimentación de avances durante el proceso de aprender y también después de las evaluaciones con calificación (88% y 92% respectivamente). El 100% de los participantes concuerda en que la profesora da a conocer criterios y formas de evaluación previamente, el 92% coincide en que las evaluaciones realizadas tratan sobre lo que han trabajado en clases y que la profesora recorre la sala y monitorea mientras trabajan. El 84% piensa que a la docente le importa que aprendan y el 80% afirma que se interesa por que se encuentren bien.

El 96% de los estudiantes considera importante lo que aprende en lenguaje, un 64% estudia antes de las pruebas y le parecen usualmente entretenidas las clases. Un 84% se motiva con las calificaciones, a un 56% le importa demostrar lo que saben frente al resto, el 75% cree tener aptitud para la asignatura, al 72% le parece que las explicaciones y ejemplos que da la profesora son fáciles de entender, el 68% cree utilizar estrategias de estudio adecuado y en igual porcentaje piensan que han obtenido estrategias de otros compañeros de estudio. El 76% está de acuerdo con que los logros que obtiene corresponden a sus esfuerzos personales.

El 80% de los informantes manifestó que siempre o frecuentemente las clases se presentan de forma diversificada (videos, mapas conceptuales, audios, textos, power point, dibujos, etc), el 92% cree que el tipo de evaluación es diverso

y el 76% piensa que la docente logra explicar de distintas formas lo que deben aprender.

El 94% respondió que la profesora cumple con el horario de clase, el 24% de los estudiantes cree que la docente pierde tiempo de la clase, el 84% afirma que la mayor parte de la clase trata de demostraciones o explicaciones en vez de dictar o presentar contenidos para copiar, el 20% piensa que con frecuencia la profesora deja cosas sin explicar al dejar sin cerrar la clase.

El 60% señala que siempre o con frecuencia los estudiantes ocupan el tiempo de la clase trabajando en vez de distraerse, solo un 4% de los estudiantes declaró dedicar tiempo personal a estudiar la asignatura y un 16% respondió que lo hacía con frecuencia. Un 56% de los estudiantes realiza las tareas que se envían al hogar, el 72% de los jóvenes reportó llegar puntualmente a la clase, siempre o con frecuencia.

Aproximadamente el 70% cree que ha participado en decisiones sobre la asignatura, como temas, formas de agrupación, etc. El 88% conoce las normas de la asignatura y piensa que la profesora logra mantener la disciplina en el aula, el 80% cree que siempre o con frecuencia respeta las normas y el 60% cree que las sanciones se aplican de manera equitativa y justa. Un 68% piensa que algunas clases se realizan en espacios distintos al aula y el 72% señaló que el aula se organiza con frecuencia en formas distintas a lo tradicional.

#### **4.2.3 Descripción del ambiente de aprendizaje de III año Medio:**

El curso III año medio, está compuesto por 22 estudiantes, de los cuales 4 son hombres y 17 mujeres, de entre 16 y 18 años. De los 21 estudiantes que participaron respondiendo la encuesta, ninguno tiene promedio de notas bajo cuatro, ocho obtienen entre 4,0 y 5,0; la misma cantidad señala tener promedios entre 5,1 y 5,9 y cinco estudiantes reportaron promedios a partir de 6,0.

Seis de los estudiantes del curso reciben apoyos del proyecto de integración del establecimiento, encontrándose un estudiante con diagnóstico de Trastorno del espectro Autista, uno con diagnóstico de Funcionamiento Intelectual Limítrofe y el resto, con diagnóstico de déficit atencional.

Durante la semana, tienen ocho horas de lenguaje con la misma docente, quien es su profesora jefe y hace clases en el establecimiento por primera vez este año. La educadora diferencial que participó como observador, apoya durante cuatro horas semanales en la asignatura de lenguaje y cuatro más en matemática, además de entregar apoyos específicos de forma individual o grupal a los estudiantes de integración, en el aula de recursos.

Los resultados obtenidos en los tres cuestionarios aplicados para diagnosticar el ambiente de aprendizaje de tercero medio en lenguaje, son los siguientes:

El 75% de los informantes encuentra que el nivel de sonido del aula permite la realización de clases, la mitad cree que la temperatura de la sala no aporta comodidad y la otra mitad piensa que sí. El 81% estableció que la temperatura se

puede regular usando estufa o ventilador. Respecto a la iluminación, un 67% consideran que es posible ver, leer y escribir con la iluminación existente en un.

El 72% respondió que el espacio existente no les permite circular por la sala con libertad, un 76% tiene una percepción negativa sobre la posibilidad de ubicar el mobiliario en diferentes disposiciones en el espacio que tienen. Un 71% cree que el espacio con que cuentan no es cómodo y agradable y el 90% piensa que el espacio no es suficiente para que puedan desplazarse personas con movilidad reducida.

El 72% contestó que el mobiliario corresponde a la cantidad de estudiantes, el 71% cree que el mobiliario se encuentra en buen estado, un 76% opina que el mobiliario se puede desplazar y el 71% cree que hay muebles de apoyo suficientes como estantes u otros. El 86% consignó que no existe salida de emergencia en el caso de sismo o incendio, el 33% conoce las zonas de seguridad dentro de su sala, el 28,5 de los alumnos respondió que las vías de evacuación están bien señaladas y un 60 % de los estudiantes se siente inseguro en el establecimiento. Un 67% opina desfavorablemente sobre el agrado por su sala, no obstante, un 66% piensa que en el aula cuentan con espacio para exponer sus trabajos y el 76% piensa que la sala los refleja como curso.

En cuanto a la dimensión socioemocional, el 81% de los encuestados opina que la docente promueve la participación en clases, el 67% participa con alta frecuencia en la clase, el 76% de los estudiantes considera ser escuchado con respeto por la profesora y el 52,5 por sus compañeros. Relativo a las relaciones dentro del curso, el 67% de los jóvenes siente agrado por sus compañeros, el 55% se logra adaptar a diferentes equipos de trabajo dentro del aula, el 85% respondió que nunca a ha sufrido bullying en su curso y un 5% ( 1 estudiante) respondió que siempre sufría abusos de este tipo, el 72% se siente integrado dentro del curso y un 14% se siente aislado, el 67% cree que usualmente logran llegar a acuerdos que los beneficien a todos. El 100% de este grupo siente agrado por su profesora de lenguaje, lo que es recíproco.

Sobre el apoyo pedagógico, el 95% de los alumnos percibe ayuda por parte de la docente, 85% siente que todos tienen la misma oportunidad de ser atendidos por la profesora. El 100% piensa que la profesora siempre o frecuentemente explica hasta que no queden dudas, los jóvenes acuerdan que la profesora retroalimenta sobre sus avances y también después de las evaluaciones (86% y 86% respectivamente). El 100% del grupo concuerda que la profesora da a conocer criterios y formas de evaluación previamente, el 100% coincide en que las evaluaciones realizadas tratan sobre lo que han trabajado en clases y el 90% cree que la profesora recorre la sala y monitorea mientras trabajan. El 90% piensa que a la docente le importa que aprendan y el 90% afirma que se siempre o con frecuencia se interesa por que se encuentren bien. Las valoraciones de los estudiantes coinciden con la profesora y la observadora.

Respecto a las motivaciones, la docente informa una alta motivación por el trabajo realizado con este grupo, de los estudiantes, el 81% considera importante lo que aprende en lenguaje, un 43% estudia antes de las pruebas, un 33% le gusta la asignatura y estudia aunque no haya prueba, a un 63% le importan las

calificaciones siempre o frecuentemente, a un 57% le importa demostrar lo que saben frente al resto, el 62% cree tener aptitud para la asignatura, al 57% le parecen usualmente entretenidas las clases, al 66% le parece que las explicaciones y ejemplos que da la profesora son fáciles de entender, el 44% cree utilizar estrategias de estudio adecuado y un 43% piensa que ha obtenido estrategias de otros compañeros de estudio. El 75% está de acuerdo con que los logros que obtiene corresponden a sus esfuerzos personales.

El 86% de los estudiantes manifestó que siempre o frecuentemente las clases se presentan de forma diversificada (videos, mapas conceptuales, audios, textos, power point, dibujos, etc), el 100% de los estudiantes cree que el tipo de evaluación es diverso y el 95% de los encuestados afirmó que siempre o frecuentemente la profesora logra explicar de distintas formas los temas de la clase.

El 95% de los participantes respondió que la profesora cumple con el horario de clase, aunque el 52% cree que la docente pierde tiempo de la clase desviándose a otros temas, conversando o arreglando sus cosas, el 100% afirma que la mayor parte de la clase trata de demostraciones o explicaciones en vez de dictar o presentar contenidos para copiar, el 24% piensa que con frecuencia la profesora deja cosas sin explicar al dejar sin cerrar la clase.

Sobre el tiempo de los estudiantes, el 57% de ellos señala que siempre o con frecuencia ocupa el tiempo de la clase trabajando en vez de distraerse, un 29% declaró dedicar tiempo personal a estudiar la asignatura (siempre o con frecuencia), mientras que el 47% consignó estudiar solo a veces y un 24% no lo hace jamás. Un 48% de los estudiantes realiza las tareas que se envían al hogar. Y un 62% escogió alternativas sobre llegar puntualmente a la clase de lenguaje.

Aproximadamente el 85% de los respondientes cree que ha estudiantes en conjunto con la profesora toman decisiones sobre la asignatura y un 57% piensa que también se llega a un consenso sobre las normas. El 95% conoce las normas de la asignatura y en igual porcentaje los estudiantes perciben que cumplen dichas normas. El 81% de los informantes, piensa que la profesora logra mantener la disciplina en el aula y el 70% cree que las sanciones se aplican de manera equitativa y justa. Respecto al uso de los espacios, el 76% piensa que con frecuencia las clases se realizan en espacios distintos al aula y el 62% señaló que el aula se organiza en formas distintas a lo tradicional, siempre o con frecuencia.

#### **4.2.4 Descripción del ambiente de aprendizaje de IV año Medio:**

Este curso, está compuesto por 27 estudiantes, de los cuales 14 son hombres y 13 mujeres, de entre 17 y 18 años. De los 22 estudiantes que participaron respondiendo la encuesta, ninguno tiene promedio de notas bajo cuatro, siete obtienen entre 4,0 y 5,0; seis cuentan con promedios entre 5,1 y 5,9 y nueve estudiantes reportaron promedios a partir de 6,0.

Seis de los estudiantes del curso reciben apoyos del proyecto de integración del establecimiento, encontrándose un estudiante con diagnóstico de

Trastorno del Espectro Autista, uno con diagnóstico de Funcionamiento Intelectual Límite y el resto, con diagnóstico de déficit atencional.

Al igual que en tercer medio, durante la semana, tienen ocho horas de lenguaje con la misma docente, quien dicta clases en el establecimiento por primera vez este año. La educadora diferencial que participó como observador, apoya durante cuatro horas semanales en la asignatura de lenguaje y cuatro más en matemática, además de entregar apoyos específicos de forma individual o grupal a los estudiantes de integración, en el aula de recursos.

Los resultados obtenidos en los tres cuestionarios aplicados para diagnosticar el ambiente de aprendizaje de cuarto medio en lenguaje, son los siguientes:

Solo el 5% de los participantes cree que siempre las condiciones de sonido posibilitan la realización de clases, el 54% respondió que con frecuencia, el 36% a veces y el 5% nunca. El 72% cree que solo a veces o nunca la temperatura de la sala permite la realización de clases con comodidad y el 77% piensa que esto se podría regular con aparatos como estufa, ventilador o aire acondicionado. Un 55% de los estudiantes respondió que la luz es suficiente para ver, escribir y leer.

El 71% afirma que el espacio les permite circular, solo un 29% opina que personas con movilidad reducida podrían desplazarse con libertad, el 77% respondió que el espacio permite ubicar el mobiliario en diferentes disposiciones, al 46% le parece agradable el espacio físico en que se desarrolla la clase.

Un 77% consignó que el mobiliario corresponde a la cantidad de usuarios, el 59% que el mobiliario se encuentra en buen estado, 86% considera que el mobiliario se puede adaptar a diferentes agrupaciones, el 72% considera que existe mobiliario de apoyo apropiado.

El 32% consideran que existe salida de emergencia en el aula, el 55% reconoce las zonas de seguridad dentro de la sala, el 50% cree que las vías de evacuación están correctamente señaladas, un 59% se siente seguro en el establecimiento, frente a emergencias.

El 77% piensa que la sala se ve bien y que cuentan con lugares para exponer sus trabajos. Un 18% piensa que la sala refleja su identidad como curso. El 100% acuerda que la profesora promueve actividades para que participen en clases, el 68% afirma participar siempre o con frecuencia, mientras que un 32% manifiesta hacerlo solo a veces, ningún estudiante respondió no participar jamás.

El 86% de los alumnos siente confianza de ser escuchado con respeto por la docente y un 59%, también por sus compañeros. El 77% siente agrado por sus compañeros y un 82% manifestó poder trabajar con distintos equipos, un 10% del grupo mencionó haber sufrido Bullying en el curso, un 86% se siente integrado a su curso, el 45% cree que el curso logra ponerse de acuerdo por el bien común, el 90% estuvo de acuerdo en que les cae bien la profesora.

Un 95% consideró que la docente presta suficiente apoyo y que todos los estudiantes tienen la misma oportunidad de ser atendidos por ella. El 100% cree que la profesora explica hasta que no quedan dudas y que siempre o con frecuencia la profesora retroalimenta sobre los avances que obtienen y que les da a conocer previamente los contenidos y formas de evaluación que se realizarán,

en este mismo porcentaje se reportó que siempre se está evaluando y diciendo cómo pueden mejorar los alumnos, además existe acuerdo sobre que la profesora monitorea el trabajo que se efectúa recorriendo la sala, el 91% da cuenta de que las evaluaciones corresponden a lo que se aprendió en clases y que a la profesora le importa que aprendan, un 95% de los jóvenes consignó sentir preocupación por su bienestar por parte de la docente, el 82% considera que se les ha retroalimentado después de las evaluaciones.

El 91% de los estudiantes piensa que lo que aprende en la asignatura es importante para sus vidas, el 63% afirma estudiar conscientemente antes de una evaluación, al 45% le gusta la asignatura y estudia, aunque no haya prueba. Al 73% le agrada tener buenas calificaciones, al 77% le gusta demostrar lo que sabe, el 91% cree tener aptitud para la asignatura, al 72% las clases se les hacen cortas y entretenidas, el 91% entiende con facilidad los ejemplos y explicaciones de la profesora, el 73% señala usar estrategias de estudio apropiadas, el 68% de los alumnos declara que ha aprendido estrategias de aprendizaje de sus compañeros de equipo, el 95% cree que sus logros dependen de su esfuerzo.

Un 91% reporta que las clases se han presentado en diferentes formatos, el 95% concuerda en que la forma de evaluar es variada y que la profesora explica de distintas maneras los temas de su asignatura. El 100% cree que la profesora cumple con el horario de clase y que la mayor parte de esta trata de demostraciones y explicaciones, el 19% consigna que ella pierde tiempo de la clase en otros temas y un 23% piensa que con frecuencia deja su clase sin abordar todo lo que entrará en la evaluación.

El 77% de los estudiantes declaró ocupar el tiempo de la clase trabajando en vez de distraerse, el 41% destina tiempo personal para estudiar, un 68% realiza las tareas enviadas al hogar, el 81% dice llegar a tiempo a la clase. Existe un 95% de acuerdo sobre el consenso logrado entre estudiantes y docentes en temas relativos a la asignatura y un 73% respecto a consensuar las normas en conjunto. El 100% conoce las normas de la asignatura y un 95% dice respetarlas, el 77% de los estudiantes piensa que la aplicación de sanciones es para todos por igual y un 95% señala que la profesora logra mantener la disciplina en sus clases.

Sobre el uso de los espacios, el 98% cree que las clases no solo se desarrollan en el aula en esta asignatura y el 82% que el aula se ha organizado en diferentes disposiciones (círculo, semi círculo, en equipos, parejas, etc).

## **Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones.**

### **5.1 Conclusiones respecto a las preguntas que guiaron el estudio:**

Esta investigación tuvo por objetivo general, realizar un diagnóstico de los ambientes de aprendizaje que ocurren en los cuatro cursos de enseñanza media del colegio San Francisco de Machalí, para lo que se efectuó una revisión bibliográfica sobre el tema, un análisis del contexto educativo en que se llevaría a

cabo el estudio, la construcción de tres instrumentos para efectuar el diagnóstico y el tratamiento de los datos para efectuar la descripción de cada ambiente en estudio. Tras el logro de los objetivos planteados, se pueden establecer las siguientes conclusiones referidas a las preguntas de investigación planteadas al inicio.

**¿Es posible describir los ambientes de aprendizaje de los cursos de enseñanza media del colegio San Francisco de Machalí mediante el uso de instrumentos creados para esta investigación?**

Efectivamente, los instrumentos arrojaron información sobre los entornos de aprendizaje de los cuatro cursos, la aplicación de los tres cuestionarios permitió conocer, desde tres perspectivas diferentes, lo que ocurre dentro del aula. El encontrar acuerdo entre estas tres miradas, brindó un mayor soporte a la descripción de los ambientes de aprendizaje estudiados.

**¿Cómo son los ambientes de aprendizaje de los cursos de enseñanza media del colegio San Francisco de Machalí en el área de lenguaje?**

En general los ambientes de aprendizaje de los cuatro cursos estudiados son percibidos de forma positiva por los tres estamentos encuestados, y se acercan en dos de las dimensiones al ambiente ideal descrito en el cuerpo de este trabajo (dimensión socioemocional y organización) con promedios cercanos al dos. La salvedad es la dimensión física que fue calificada de forma menos positiva en dos subdimensiones relacionadas con el bienestar de los estudiantes y profesores, a saber, seguridad y agrado por la sala.

Independientemente de estos resultados compartidos por los cuatro entornos de aprendizaje, es necesario atender las particularidades de cada uno por separado. En apartados anteriores se ofreció la descripción de cada uno de estos ambientes y para responder una de las preguntas siguientes se explicarán las fortalezas y necesidades de cada uno de los ambientes.

**¿Es posible establecer relaciones entre los actuales ambientes de aprendizaje y los bajos rendimientos obtenidos en pruebas estandarizadas?**

No es posible efectuar una relación entre los actuales ambientes de aprendizaje y los bajos puntajes obtenidos en años anteriores, debido a que la profesora de lenguaje es nueva en el establecimiento y, por tanto, el ambiente que se ha generado en cada curso difiere del que se había conseguido en años anteriores, en una medida imposible de calcular para el alcance y objeto de esta investigación.

Sin embargo, la información procesada permitiría predecir que el rendimiento de los estudiantes debería incrementarse en futuras mediciones, debido a los resultados positivos en indicadores que la investigación consultada en el marco de referencia asocia a buenos rendimientos, pero no es posible

determinar el tiempo, ni cuantificar dicho mejoramiento mediante la indagación efectuada en este estudio, ya que es principalmente descriptiva.

**¿Se pueden detectar necesidades y fortalezas de los ambientes de aprendizaje mediante el procedimiento de diagnóstico propuesto para la investigación?**

Sí, los datos procesados mostraron, para cada curso, diferencias respecto a la apreciación de dimensiones, subdimensiones e indicadores evaluados, evidenciando aquellas áreas mejor percibidas por los tres tipos de informante que completaron los cuestionarios y también las peor apreciadas, que constituyen necesidades que cubrir en lo sucesivo. A continuación, se presentan cuatro tablas que describen las necesidades y fortalezas del ambiente de cada curso.

**Tabla 7. Fortalezas y necesidades percibidas en primero medio:**

Fortalezas del ambiente de aprendizaje	Necesidades de mejora del ambiente de aprendizaje
<p>En cuanto a la dimensión física, se perciben positivamente la iluminación, el mobiliario y el espacio.</p> <p>Existe una tendencia positiva respecto al apoyo pedagógico, relación con la profesora, sensación de justicia en torno al trato de la profesora hacia los estudiantes. De acuerdo con lo reportado, la mayor motivación de los estudiantes es la búsqueda de buenas calificaciones. Baja percepción de Bullying.</p> <p>Sobre la organización, hay una alta percepción de consenso y de un ambiente disciplinado.</p>	<p>Tendencia negativa respecto a las condiciones de sonido y regulación de la temperatura del aula. Apreciación general negativa sobre la seguridad frente a emergencias. Bajo agrado por la apariencia de la sala.</p> <p>Participación moderada en clases, se advierten dificultades en la escucha respetuosa entre pares, agruparse para trabajar en equipos designados y falta de acuerdos para el bien común.</p> <p>Se aprecia una baja motivación intrínseca, falta de estrategias de estudio y de aprendizaje social (aprender estrategias que utilizan pares).</p>

Fuente: de elaboración propia.

**Tabla 8. Fortalezas y necesidades percibidas en segundo medio:**

Fortalezas del ambiente de aprendizaje	Necesidades de mejora del ambiente de aprendizaje
<p>Nivel de sonido, iluminación y mobiliario adecuado para la realización de clases. En este curso existe agrado por la sala.</p> <p>Se evidencian buenas relaciones y respeto entre pares y docente.</p> <p>Percepción positiva sobre el apoyo pedagógico, retroalimentación, evaluación diversificada por parte de la profesora. Tendencia positiva respecto a la participación en clases, agrado por el tipo de clases, puntualidad y disciplina.</p>	<p>Contar con medios más eficientes para regular la temperatura de la sala, aumentar medidas de seguridad dentro del aula.</p> <p>Un 30% de los estudiantes afirmó no sentirse escuchados con respeto por la profesora y existe un tendencia a considerar injusta la aplicación de sanciones. Un 12% percibe que es víctima de bullying siempre.</p> <p>Se pudo apreciar una baja motivación intrínseca, referida al estudio personal e</p>

La mayoría del curso demuestra motivación extrínseca, especialmente en la consecución de altas calificaciones. El grupo, en general, cree tener aptitudes para la asignatura y se siente responsable de sus logros o fracasos.	implicación en el trabajo de la clase.
--	--

Fuente: de elaboración propia.

**Tabla 9. Fortalezas y necesidades percibidas en tercero medio:**

<b>Fortalezas del ambiente de aprendizaje</b>	<b>Necesidades de mejora del ambiente de aprendizaje</b>
<p>Entre las virtudes percibidas por los encuestados se encuentran: las condiciones de sonido, iluminación e identificación del grupo con su sala de clases.</p> <p>Se aprecia una alta participación en clases, relaciones positivas entre estudiantes y docente, percepción generalizada de un adecuado apoyo pedagógico y sensación de justicia en cuanto a las oportunidades de obtener atención de la profesora y sobre la aplicación de sanciones.</p> <p>Los participantes también coinciden en cuanto al agrado por el tipo de clases efectuadas en la asignatura y la forma en que la profesora evalúa y retroalimenta los aprendizajes.</p>	<p>Experimentan disconformidad con la regulación de la temperatura en el aula y con el espacio que tienen para cambiar la disposición del mobiliario y adaptarlo a diferentes formas de trabajo (personal, parejas, equipos, círculo, semi círculo, etc).</p> <p>Se presenta una percepción negativa por el aspecto de la sala y por las condiciones de seguridad dentro de ella.</p> <p>Existe una sensación de que los estudiantes no respetan las intervenciones públicas de sus pares y se manifestó una baja afinidad al realizar trabajos en equipos, cuando los estudiantes no pueden escoger con quién trabajar.</p> <p>Existe una baja motivación, especialmente intrínseca.</p> <p>Baja utilización de estrategias de estudio efectivas y de la posibilidad de obtener estrategias que utilizan otros estudiantes.</p> <p>Los estudiantes perciben aproximadamente en un 50% que la docente suele desviarse del tema de la clase y ocupar este tiempo en otras actividades.</p> <p>Baja percepción respecto a lograr un consenso respecto a las normas que rigen el ambiente.</p>

Fuente: de elaboración propia.

**Tabla 10. Fortalezas y Necesidades percibidas en cuarto medio:**

<b>Fortalezas del ambiente de aprendizaje</b>	<b>Necesidades de mejora del ambiente de aprendizaje</b>
<p>Se identificó conformidad con el espacio, el mobiliario y la decoración de la sala.</p> <p>Se aprecia una alta participación, confianza por ser escuchados con respeto (docente y estudiantes). Afinidad al trabajar en equipo, baja percepción de bullying.</p> <p>Se observa una percepción muy positiva sobre</p>	<p>Entre las necesidades más claras que se pudo obtener en relación con las respuestas obtenidas, se encontró que existe una gran disconformidad respecto a las condiciones de sonido, temperatura e iluminación de la sala, así mismo, se pudo apreciar que existe una percepción de inseguridad frente a situaciones</p>

<p>el tipo de clases, la evaluación, retroalimentación, consenso, uso del tiempo de los estudiantes y la profesora, puntualidad y disciplina en la realización de actividades escolares. Existe una alta motivación extrínseca e intrínseca, percepción de responsabilidad personal por los éxitos y fracasos académicos.</p>	<p>de emergencia. En el ámbito socioemocional, los estudiantes expusieron una baja dedicación personal al estudio de la asignatura.</p>
---	---

Fuente: de elaboración propia.

### **¿El diagnóstico del ambiente de aprendizaje resulta útil para la toma de decisiones respecto al rendimiento de los estudiantes?**

Si, el diagnóstico realizado permite tomar decisiones, ya que se pudieron determinar necesidades percibidas en todos los cursos evaluados, lo que permitiría establecer planes de mejora y monitoreo contextualizados. Las fortalezas detectadas en cada caso aportan información sobre aspectos en los que se debe indagar para establecer relaciones de causalidad y así poder replicar medidas en otros cursos que carezcan de dichas virtudes.

Los indicadores con que se construyó cada instrumento para el diagnóstico, dan cuenta de un ambiente de aprendizaje ideal (en su valoración más positiva), de modo que pueden ser utilizados como orientación para establecer metas alcanzables. Además, los cuestionarios fueron creados pensando en el ambiente de aprendizaje que debe darse en una sala de clases, por tanto, involucra factores que dependen principalmente del docente y sus estudiantes, a excepción de la dimensión física, cuyas modificaciones, en parte, dependen de recursos económicos y materiales que debe brindar el o los sostenedores del establecimiento.

### **5.2. Recomendaciones.**

En vista de los resultados obtenidos, se sugiere realizar un plan de mejoramiento, que incluya el monitoreo de los ambientes diagnosticados, con la finalidad de apreciar oportunamente si las medidas tomadas por los intervinientes están produciendo los efectos deseados, o si deben ser modificadas para el logro de las metas que se establezcan como deseables.

En el proceso de implementar un plan de mejora del ambiente de aprendizaje de cada uno de los grupos, es necesario el desarrollo de las actividades de evaluación diagnóstica (ya realizado), idear un plan de mejora basado en las necesidades percibidas, monitorear los cambios y sus efectos en el aprendizaje y finalmente, la evaluación de todo el procedimiento realizado en función del aprovechamiento de la asignatura. Esto debe ser así, debido a que la finalidad de la educación formal es producir el desarrollo de ciertas competencias que se han intencionado y de nada serviría un clima de aula que sea “muy agradable”, si no se cumplen las metas educativas.

También se recomienda que los resultados obtenidos sean socializados con la docente de asignatura para propiciar la reflexión pedagógica, con el equipo directivo, los profesores jefes y con los estudiantes, de forma, que todos se sientan involucrados en un eventual plan de mejora.

Respecto a la validación de los instrumentos, se aconseja utilizar las respuestas de los tres cuestionarios para efectuar una validación piloto, cuyos resultados darían mayor confiabilidad a posibles aplicaciones posteriores. Este procedimiento no se efectuó debido a limitaciones de tiempo, aun así, el instrumento podría seguir desarrollándose en nuevas investigaciones, que permitan clasificar su precisión y confiabilidad.

Una vez acrecentada la validez de los cuestionarios, se podrían examinar otros ambientes de aprendizaje. Los mismos estudiantes (en dos de los cuatro cursos) expresaron de forma oral que les gustaría que se efectuara la medición en otras asignaturas.

Finalmente, resultaría interesante utilizar el presente estudio como base para una investigación más profunda que permitiera establecer relaciones entre los hallazgos descritos y sus causas, de forma que se pudiera utilizar la información en el mejoramiento de otros ambientes de aprendizaje similares.

## Referencias

- Agencia de la Calidad de la Educación (2017), Resultados Educativos, Educación Media, Docentes y Directivos, Informe 2017, Agencia de la Calidad de la Educación, Santiago de Chile. Extraído el 19 de mayo desde [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados\\_PISA2015.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados_PISA2015.pdf)
- Agencia de la Calidad de la Educación (2018), Resultados Educativos, Educación Media, Docentes y Directivos, Informe 2017, Agencia de la Calidad de la Educación, Santiago de Chile. Extraído el 20 de mayo desde [http://archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2017/Docentes\\_y\\_Directivos/media/IRE\\_MEDIA\\_2017\\_RBD-15627.pdf](http://archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2017/Docentes_y_Directivos/media/IRE_MEDIA_2017_RBD-15627.pdf)
- Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015). *El Aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Panamá, República de Panamá: UNICEF. Disponible en : [www.unicef.org/cuba/cu\\_resources\\_Elaprendizajebajolalupalibro.pdf](http://www.unicef.org/cuba/cu_resources_Elaprendizajebajolalupalibro.pdf)
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (1999). *Manual de psicología educacional*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Becerra, S. (2006). ¿CÓMO PODEMOS INTERVENIR PARA FORTALECER EL CLIMA EDUCATIVO EN TIEMPOS DE INNOVACIÓN?. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(2), 47-71. Recuperado el 19 de Julio de 2018 de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200003>
- Bernard, J. (2012). TECHNICAL PAPER No.9. A PLACE TO LEARN: Lessons from Research on learning Environments. Montreal, Quebec, Canadá: UNESCO Institute for Statistics.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea S.A.
- Cano, M., Ángel, LI. (1995). *Espacio, Comunicación y Aprendizaje*. Serie Práctica Nº4. Sevilla: Díada Editorial S.L.
- Castro, M., Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19 (3), 1-32. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994008>
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Rundinuskin. consultado el 01 de Septiembre en: [https://pedagogiayadmon.files.wordpress.com/2015/05/cazau\\_pablo\\_-](https://pedagogiayadmon.files.wordpress.com/2015/05/cazau_pablo_-)

\_introduccion\_a\_la\_investigacion.pdf

- Céspedes, A. (2012). *Déficit Atencional en niños y adolescentes*. Santiago de Chile: Ediciones B Chile S.A
- Colegio San Francisco (2018) Proyecto Educativo Institucional. Machalí, Rancagua, Chile. Disponible en: <http://csfm.cl/pagina-ejemplo-2/proyecto-educativo/>
- Collazos, C., y Mandoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y Educadores*, 9 (2), 61-76
- Correa, F (2008). Ambientes de Aprendizaje en el Siglo XXI. *Diseñadores de Ambientes de Enseñanza Aprendizaje*, 1, 7-8. Disponible en <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/email/issue/view/109>
- Cox, C. (1997). LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN CHILENA: CONTEXTO, CONTENIDOS, IMPLEMENTACIÓN. *COLECCIÓN DE ESTUDIOS CIEPLAN*, 45. 5-32.
- De Miguel Diaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Asturias: Universidad de Oviedo. Disponible en: [www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/ea2005-0118.pdf](http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/ea2005-0118.pdf).
- DEMRE (2018), Proceso 2018, Resultados Generales y Comparativos por Unidad Educativa. Disponible en: <https://colegios.demre.cl/estadistica-load-pdf>
- Donoso, S. (2005). REFORMA Y POLITICA EDUCACIONAL EN CHILE 1990-2004: EL NEOLIBERALISMO EN CRISIS. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), 113-135. Extraído el 04 de abril de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100007>
- Duarte, J. (2003). AMBIENTES DE APRENDIZAJE. UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL. *Revista Iberoamericana de Educación*, recuperado el 10 de abril de 2018, desde: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052003000100007](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100007)
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). VALIDEZ DE CONTENIDO Y JUICIO DE EXPERTOS: UNA APROXIMACIÓN A SU UTILIZACIÓN. *Avances en Medición*, 6, 27–36.
- Forneiro, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista*

*Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70. Disponible el 06 de Julio de 2018 en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47.htm>

Gamboa, M., García, Y. y Ahumada, V. (2017). *Diseño de Ambientes de Enseñanza-Aprendizaje: Consideraciones con base en la PNL y los Estilos de Aprendizaje*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Gazmuri, C. Manzi, J. y Paredes, R. (2015). Disciplina, Clima y Desempeño Escolar en Chile. *Revista Cepal*, 115, 115-128. Consultado 10 de Mayo de 2018 en: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37833/REV115ManziPa redes\\_es.pdf?sequence=1](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37833/REV115ManziPa redes_es.pdf?sequence=1)

Gómez, S. (2012). *Metodología de la Investigación*. México: RED TERCER MILENIO S.C.

González, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de psicodidáctica*, (4), 5-39. Disponible en línea: [www.redalyc.org/pdf/175/17517797002.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/175/17517797002.pdf)

Hernández, R. Fernández, C y Lucio, P. (1996). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw – Hill.

Hoyuelos, A (2005). Estrategias constructivas espaciales en la escuela. En I.Caballenas y C.Eslava (Coords.), *Territorios de la Infancia. Diálogos entre la arquitectura y la pedagogía* (pp.166-175). Barcelona: Editorial Graó.

Lavados, J. (2012). *EL CEREBRO Y LA EDUCACIÓN. NEUROBIOLOGÍA DEL APRENDIZAJE*. Santiago, Chile: Aguilar Chilena de Ediciones S.A.

Mena, I. Valdés, A. (2008) Clima Social Escolar. Documento Valoras UC. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado el 12 de Julio de 2018 de: [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima\\_social\\_escolar.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf)

Ministerio de Educación de Chile. Unidad de Currículum y Evaluación (2015), *Bases Curriculares de 7º a 2º medio*. Santiago de Chile. Disponible en: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Usuario/Mis%20documentos/Downloads/Bases%20Curriculares%207%C2%BA%20ba%CC%81sico%20a%202%C2%BA%20medio.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2003) Marco para la Buena Enseñanza, Recuperado el 08 de Abril de <http://www.cpeip.cl/marco-para-la-buena-ensenanza/>

- Naciones Unidas (2015), Asamblea General "Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible", A/RES/70/1 disponible en <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>
- National School Climate Council. (2007). *Te School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Disponible en: <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/school-climate-challenge-web.pdf>
- OECD (2016), "The school learning environment", in *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-7-en>.
- OECD (2017), "Chile", in *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-42-en>.
- Ordenanza General de Urbanismo y Construcción (2018). Título IV, Cap. V: Locales escolares y hogares estudiantiles, Ministerio de Vivienda y Urbanismo, Gobierno de Chile / Disponible en: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Usuario/Mis%20documentos/Downloads/OGUC%20Febrero%202018%20\(disposiciones%20transitorias%20-%20vigencia%20inmediata\)\\_22893911895876224.pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Usuario/Mis%20documentos/Downloads/OGUC%20Febrero%202018%20(disposiciones%20transitorias%20-%20vigencia%20inmediata)_22893911895876224.pdf)
- Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, (5), 71-96. <https://doi.org/10.18046/recs.i5.452>
- Pulido, A., Arias, K., Pulido, A. y Hernández, N. (2013). Importancia de los ambientes de aprendizaje, en la formación integral del estudiante de educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3.
- Scott, C. (2015). El Futuro del Aprendizaje 2 ¿qué tipo de aprendizaje se necesita en el Siglo XXI? *Investigación y Perspectiva en Educación. Documento de Trabajo No. 14*. París, Francia, UNESCO.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2012). *School Climate Research Summary. School Climate Brief, No.3*. National School Climate center, New York, NY. Disponible en: [www.schoolclimate.org/climate/research.php](http://www.schoolclimate.org/climate/research.php)

- Unicef (2018), Agenda de Infancia 2018-2021. Desafíos en un área clave para el país, Unicef Chile, Santiago de Chile. Extraído el 20 de mayo de 2018 desde <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2017/01/Agenda-Infancia-2018-2012-WEB.pdf>
- Vargas, C. (2017). El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social. *Serie de documentos temáticos sobre Investigación y Prospectiva en Educación*, 21. París, UNESCO. Disponible en: <https://es.unesco.org/node/262744>
- Zea, L., Acuña, L. (2017). *Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en el contexto educativo de Bogotá*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (Ed), Balance analítico conceptual sobre el estado del arte a nivel internacional, nacional y local, en ambientes de aprendizaje y mediaciones en el contexto educativo. (p. 17 – 74). Bogotá, Colombia: Rocca S.A.

## Anexos.

### Anexo 1.

Machalí, Mayo de 2018.

Sra. Inés Hidalgo Fuenzalida  
Directora Colegio San Francisco de Machalí.  
Presente.

Estimada Sra. Inés Hidalgo:

Dentro del programa de Magíster en Educación Basada en Competencias de la Universidad de Talca, los estudiantes que han aprobado los diferentes módulos propuestos en dicho programa deben realizar un trabajo de investigación que les permite optar al grado de Magíster.

En este marco, la investigación debe contemplar algún elemento educativo relacionado con la educación basada en el desarrollo de competencias. Nuestra estudiante Valerie Mourgues, se encuentra desarrollando un trabajo sobre la evaluación de un ambiente de aprendizaje relacionado con las competencias que los estudiantes de educación media deben desarrollar en el área de lenguaje y comunicación, contextualizado en la población que atiende el establecimiento educacional que usted dirige.

Para efectuar la contextualización, la estudiante requerirá información sobre el Colegio San Francisco. Por ejemplo, datos públicos como los desempeños que se han obtenido en evaluaciones estandarizadas como en Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y la Prueba de Selección Múltiple (PSU), datos relativos al Proyecto Educativo Institucional, publicado en la página Web del establecimiento y otras informaciones particulares que pueden ser obtenidas mediante entrevistas y aplicación de cuestionarios a agentes claves del establecimiento, como Directora, Jefe de Unidad Técnica Pedagógica, Encargado de Convivencia Escolar y Encargado de PME, docentes y estudiantes.

Es importante señalar que el presente estudio no implicará gastos para la institución que usted representa y que se tomarán los resguardos para no entorpecer el funcionamiento habitual del centro. Además, se informarán los hallazgos encontrados en la investigación para que usted y su equipo directivo puedan determinar su utilidad.

Sin otro particular y esperando tener una buena acogida, se despide atentamente,

---

Valerie Soledad Mourgues González  
Estudiante del Programa de Magíster  
Educación Basada en el Desarrollo De competencias  
Universidad de Talca.

Autorizo

No Autorizo

---

Sra. Inés Hidalgo Fuenzalida  
Directora Colegio San Francisco de Machalí

## Anexo 2. Instrumentos de diagnóstico.

### INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE

(Formulario Para estudiantes).

El Instrumento ha sido diseñado para evaluar ambientes educativos formales, de tipo presencial. Los ambientes de aprendizaje son muy importantes para que docentes y estudiantes realicen el trabajo de aprender de la mejor manera y más a gusto. Es por esto, que se le solicita información que debe ser lo más veraz posible, para producir un cambio positivo en el ambiente de aprendizaje en el que participa. La información que aporte será anónima.

Identificación:

Género: Masculino  Femenino

Pertenezco a PIE (proyecto de Integración): SI  NO

Promedio de notas en esta asignatura: 1 a 3,9  4,0 a 5,0  5,1 a 5,9  6,0 a 7,0

Nombre de la institución en la que se aplicará:

Asignatura: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

#### Instrucciones para responder:

Lea atentamente cada indicador que aparece en la columna izquierda de la tabla. Luego encierre el número que representa la apreciación que se parece más a lo que ud. percibe, según los criterios manifestados en la tabla siguiente:

1	Siempre
2	Con frecuencia
3	Solo a veces
4	Nunca

Al terminar de responder el instrumento, encontrará un recuadro para realizar comentarios, en el que puede explicar algunas respuestas (escribir número del ítem), o puede escribir alguna pregunta que no entienda.

Nota: En el cuestionario se habla de El Docente o El profesor, para referirse a personas de sexo masculino o femenino que imparte la asignatura observada. Por tema de espacio, es que no se distingue entre el profesor o la profesora.

#### 1. Dimensión Física:

Sonido				
1. El nivel de sonido o ruido ambiental permite la realización de las clases,	1	2	3	4

escuchar al profesor, oír videos u otros audios en todos los sectores de la sala.				
<b>Temperatura</b>				
2. La temperatura en la sala, permite la realización de clases con comodidad en las diferentes épocas del año.	1	2	3	4
3. La temperatura de la sala se puede regular mediante recursos como estufa, ventilador y/o aire acondicionado	1	2	3	4
<b>Iluminación</b>				
4. La luz natural o artificial permite ver, leer y escribir en cualquier lugar de la sala de clases.	1	2	3	4
<b>Espacio</b>				
5. El espacio permite la libre circulación de los diversos participantes de la clase.	1	2	3	4
6. El espacio de la sala permite la organización del mobiliario en diferentes presentaciones (círculo, semi círculo, grupos, estaciones de trabajo, filas, etc).	1	2	3	4
7. La forma de la sala permite que todos los participantes puedan verse al mismo tiempo.	1	2	3	4
8. ¿Le parece agradable y cómodo el espacio en que se desarrolla la clase?	1	2	3	4
9. cualquier persona puede ingresar a la sala y moverse dentro de ella (aunque se desplace en silla de ruedas, con yeso u otras situaciones de movilidad reducida).	1	2	3	4
<b>Mobiliario</b>				
10. La cantidad de mesas y sillas corresponde a la cantidad de estudiantes, es decir, cada estudiante tiene mobiliario para sentarse y escribir.	1	2	3	4
11. El mobiliario se encuentra en buen estado, es decir, permite que todos los participantes se puedan ubicar cómodamente en ellos.	1	2	3	4
12. El mobiliario se puede cambiar de ubicación para organizarlo de diferentes maneras según la actividad de la clase (por ejemplo, en grupos, parejas, individual)	1	2	3	4
13. Existe mobiliario de apoyo como estantes, mesas auxiliares u otros que permitan disponer de materiales que eventualmente o de forma permanente, se requieran para la realización de actividades del módulo.(guardar libros, proyector u otros)	1	2	3	4
<b>Seguridad</b>				
14. La sala cuenta con salida de emergencia	1	2	3	4
15. Conozco las zonas de seguridad dentro de la sala	1	2	3	4
16. Las vías de evacuación están señaladas	1	2	3	4
17. Me siento seguro en este colegio frente a sismos o incendios.	1	2	3	4
<b>Decoración y Agrado por la sala</b>				
18. Creo que mi sala es un lugar agradable para estar, aprender y compartir	1	2	3	4
19. Mi sala está decorada de forma que se ve bien	1	2	3	4
20. Los estudiantes tenemos un lugar para exponer nuestros trabajos en la sala	1	2	3	4
21. Siento que mi sala nos refleja como curso, en ella se ven nuestras características	1	2	3	4

## 2. Dimensión Socioemocional:

<b>Participación</b>				
22. El profesor promueve actividades de clase en las que podemos participar todos. (debates, realiza preguntas abiertas, trabajos grupales, etc).	1	2	3	4
23. Participo en todas las clases o en la mayoría de ellas.	1	2	3	4
24. Siento confianza de ser escuchado con respeto por el profesor al expresar mis opiniones en la clase.	1	2	3	4
25. Siento confianza de ser escuchado con respeto por mis compañeros al expresar mis opiniones en la clase.	1	2	3	4
<b>Relaciones</b>				
26. En general me agradan mis compañeros, aunque no todos sean mis amigos.	1	2	3	4
27. Puedo trabajar en diferentes equipos dentro del curso, aunque sus integrantes no sean mis amigos.	1	2	3	4
28. He sufrido Bullying por parte de algún compañero de curso.	1	2	3	4
29. Me siento parte del curso (tengo amigos, los compañeros me incluyen en los grupos y conversaciones).	1	2	3	4
30. Ante una situación difícil, el curso logra ponerse de acuerdo para buscar soluciones que nos ayuden a todos.	1	2	3	4
31. Me cae bien el profesor de esta asignatura	1	2	3	4
<b>Apoyo del profesor</b>				
32. El docente ayuda a cada grupo o persona que se lo pide en horarios de colegio.	1	2	3	4
33. Todos tenemos la misma oportunidad de obtener la atención del profesor.	1	2	3	4
34. El profesor explica hasta que todos logramos entender y ya no quedan más dudas	1	2	3	4
35. El docente nos explica nuestros avances en su asignatura	1	2	3	4
36. El docente nos explica en que hemos fallado después de una prueba u otra evaluación.	1	2	3	4
37. El docente siempre nos está evaluando y diciendo como podemos mejorar, sin ponernos nota cada vez que lo hace.	1	2	3	4
38. El profesor da a conocer previamente los temas y la forma en que nos va a evaluar.	1	2	3	4
39. Las evaluaciones que realiza el profesor están siempre relacionadas con lo que hemos aprendido en las clases. (Evalúa lo que hemos aprendido)	1	2	3	4
40. El docente recorre la sala y monitorea el trabajo que se está realizando	1	2	3	4
41. Siento que al profesor le importa que yo aprenda	1	2	3	4
42. Siento que al profesor le interesa que yo esté bien	1	2	3	4
<b>Motivación y apreciaciones personales.</b>				
43. Creo que lo que aprendo en esta asignatura es importante para la vida	1	2	3	4
44. Estudio de manera consciente antes de una evaluación.	1	2	3	4
45. Me gusta esta asignatura y estudio aunque no haya prueba	1	2	3	4
46. Me esfuerzo en aprender porque me gusta tener buenas calificaciones	1	2	3	4
47. Me gusta participar en clases y demostrar lo que sé.	1	2	3	4
48. Siento que soy bueno (a) para aprender en esta asignatura.	1	2	3	4

49. Por lo general las clases se me hacen cortas y entretenidas.	1	2	3	4
50. Entiendo con facilidad los ejemplos y explicaciones que da el docente.	1	2	3	4
51. Uso estrategias de estudio que me resultan bien en esta asignatura.	1	2	3	4
52. En el trabajo en equipo he aprendido estrategias que utilizan mis compañeros que a mí también me han servido.	1	2	3	4
53. Me doy cuenta que gran parte de los aprendizajes, los he logrado gracias a mi esfuerzo, investigación y participación en las clases.	1	2	3	4

### 3. Dimensión Organización:

<b>Diferenciación</b>				
54. El profesor hace sus clases de diferentes formas con: mapas conceptuales, power point, textos, exposición, dibujos, videos, audio, software, ejemplos, canciones.	1	2	3	4
55. Las evaluaciones en esta asignatura son diversas (exposiciones, pruebas, trabajos escritos, representaciones en videos, audios, demostraciones, etc)	1	2	3	4
56. El profesor logra explicar de diferentes maneras los temas de su asignatura	1	2	3	4
<b>El tiempo del docente</b>				
57. El docente ingresa y se va de la sala en el horario que corresponde.	1	2	3	4
58. El docente pierde tiempo de la clase, arreglando sus cosas, conversando con estudiantes, desviándose del tema de la asignatura, etc.	1	2	3	4
59. La mayor parte de la clase el profesor da ejemplos, hace demostraciones o explica, más que dictarnos contenidos o hacer que copiemos de la pizarra o PPT.	1	2	3	4
60. El docente no alcanza a terminar su clase, quedando algunos aspectos sin abordar en conjunto con él o ella, que no se abordan en la clase siguiente, pero que si entran en las evaluaciones.	1	2	3	4
<b>El tiempo de los estudiantes</b>				
61. Ocupo el tiempo e la clase trabajando en la asignatura, en vez de distraerme con otras cosas (celular, conversar, dibujar, etc).	1	2	3	4
62. Dedico tiempo personal (en casa) para estudiar la asignatura.	1	2	3	4
63. Siempre hago las tareas que el profesor envía para desarrollar en el hogar	1	2	3	4
64. Llego a tiempo a las clases de esta asignatura	1	2	3	4
<b>Consenso</b>				
65. Los estudiantes participamos en decisiones de la asignatura, por ejemplo; para elegir si trabajar grupalmente o de forma individual, escoger temas de interés para la realización de trabajos, elegir formas de expresar los aprendizajes).	1	2	3	4
66. Los estudiantes determinamos las normas que debemos seguir en esta asignatura junto con el profesor.	1	2	3	4
<b>Normas</b>				
67. Conozco las normas que debo seguir en esta asignatura	1	2	3	4
68. Las sanciones o premios se aplican de manera justa (para todos por igual)	1	2	3	4

69 Respeto las normas de comportamiento en esta asignatura	1	2	3	4
70. El profesor logra mantener la disciplina en sus clases	1	2	3	4
<b>Uso de los Espacios</b>				
71. Algunas clases se realizan en otros espacios como sala de computación, patio, biblioteca, se realizan visitas a otros centros, museo, etc.	1	2	3	4
72. La sala se organiza de diferentes formas, según la actividad ( en círculo, semi círculo, en L, en equipos, en parejas, etc)	1	2	3	4

Comentarios:

## INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE

(Formulario Para Docentes).

El Instrumento ha sido diseñado para evaluar ambientes educativos formales de tipo presencial y permitirle al docente una reflexión sobre el ambiente de aprendizaje que comparte con sus estudiantes. Es por esto, que se le solicita información que debe ser lo más veraz posible. El análisis de la información obtenida se contrastará con la aportada por los estudiantes, para realizar un plan de enriquecimiento del ambiente de aprendizaje actual.

Nombre de la institución en la que se aplicará:

Asignatura: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_.

Nombre del docente: \_\_\_\_\_

### Instrucciones para responder:

Lea atentamente cada indicador que aparece en la columna izquierda de la tabla. Luego encierre el número que representa la apreciación que se parece más a lo que ud. percibe, según los criterios manifestados en la tabla siguiente:

1	Siempre
2	Con frecuencia
3	Solo a veces
4	Nunca

Al terminar de responder el instrumento, encontrará un recuadro para realizar comentarios, en el que se puede explicar algunas respuestas (consignar número del ítem), o se puede describir alguna situación que no se haya contemplado en el formulario y que ud. considere relevante para el ambiente de aprendizaje.

Nota: En el cuestionario se habla de El Docente o El profesor, para referirse a personas de sexo masculino o femenino que imparte la asignatura observada. Por tema de espacio, es que no se distingue entre el profesor o la profesora.

### 1. Dimensión Física:

Sonido				
1. El nivel de sonido o ruido ambiental permite la realización de la clase, escuchar intervenciones de los estudiantes, oír videos u otros audios en todos los sectores de la sala	1	2	3	4
Temperatura				
2. La temperatura en la sala, permite la realización de clases con comodidad en las diferentes épocas del año.	1	2	3	4
3. La temperatura de la sala se puede regular mediante recursos como estufa, ventilador y/o aire acondicionado	1	2	3	4

<b>Iluminación</b>				
4. La luz natural o artificial permite ver, leer y escribir en cualquier lugar de la sala de clases.	1	2	3	4
<b>Espacio</b>				
5. El espacio permite la libre circulación de los diversos participantes de la clase.	1	2	3	4
6. El espacio de la sala permite la organización del mobiliario en diferentes presentaciones (círculo, semi círculo, grupos, estaciones de trabajo, filas, etc).	1	2	3	4
7. La forma de la sala permite que todos los participantes puedan verse al mismo tiempo.	1	2	3	4
8. ¿Le parece agradable y cómodo el espacio en que se desarrolla la clase?	1	2	3	4
9. cualquier persona puede ingresar a la sala y moverse dentro de ella (aunque se desplace en silla de ruedas, con yeso u otras situaciones de movilidad reducida)	1	2	3	4
<b>Mobiliario y Recursos</b>				
10. La cantidad de mesas y sillas se corresponde con la cantidad de participantes, es decir, su correspondencia es uno a uno.	1	2	3	4
11. El mobiliario se encuentra en buen estado, es decir, permite que todos los participantes se puedan ubicar cómodamente en ellos.	1	2	3	4
12. El mobiliario se puede cambiar de ubicación para organizarlo de diferentes maneras según la actividad a realizar	1	2	3	4
13. Existe mobiliario de apoyo como estantes, mesas auxiliares u otros que permitan disponer de recursos que eventualmente o de forma permanente, se requieran para la realización de actividades del módulo.	1	2	3	4
14. Cuento con los recursos suficientes para realizar mis clases	1	2	3	4
<b>Seguridad</b>				
15. La sala cuenta con salida de emergencia	1	2	3	4
16. Conozco las zonas de seguridad dentro de la sala	1	2	3	4
17. Las vías de evacuación están señaladas	1	2	3	4
18. Mis estudiantes y yo estamos seguros en este edificio en caso de sismo o incendio	1	2	3	4
<b>Decoración y Agrado por la sala</b>				
19. Creo que la sala es un lugar agradable para estar, aprender, enseñar y compartir	1	2	3	4
20. La sala está decorada, de forma que se ve bien	1	2	3	4
21. los estudiantes tienen un espacio para exponer sus trabajos	1	2	3	4
22. Creo que la sala refleja la identidad del curso, en ella se ven sus características	1	2	3	4

## 2. Dimensión Socio emocional:

<b>Participación</b>				
23. Promuevo actividades de clase en las que podemos participar todos.	1	2	3	4
24. Las actividades planificadas fomentan el aprendizaje entre pares	1	2	3	4
25. Los estudiantes se escuchan entre sí, sin faltarse el respeto	1	2	3	4
26. Escucho con respeto las opiniones de mis estudiantes	1	2	3	4

<b>Relaciones</b>				
27. Mantengo una buena relación con mis estudiantes, nos llevamos bien, no hay faltas de respeto.	1	2	3	4
28. Los estudiantes se llevan bien entre ellos	1	2	3	4
29. Los estudiantes logran trabajar en equipos, aun cuando no se trate de sus amigos	1	2	3	4
30. Existen evidencias de bullying entre compañeros de curso	1	2	3	4
31. Todos los estudiantes forman parte del grupo, no hay exclusiones	1	2	3	4
32. Ante una situación difícil, el grupo logra ponerse de acuerdo para buscar soluciones.	1	2	3	4
<b>Apoyo Pedagógico</b>				
33. Participo en las actividades guiando a cada grupo o individuo que lo requiere.	1	2	3	4
34. Todos los estudiantes tienen la misma oportunidad de participar en mis clases	1	2	3	4
35. Todos los estudiantes del curso tienen igual oportunidad de obtener mi atención	1	2	3	4
36. Respondo las preguntas de todos los estudiantes	1	2	3	4
37. Explico hasta que todos logren entender y ya no queden más dudas	1	2	3	4
38. Retroalimentación a los estudiantes cada vez que evalúo	1	2	3	4
39. Retroalimentación a los estudiantes como parte del proceso formativo y no solo cuando los califico	1	2	3	4
40. Doy a conocer previamente los temas y criterios de evaluación.	1	2	3	4
41. Evalúo lo que hemos aprendido en las clases.	1	2	3	4
42. Recorro la sala monitoreando el trabajo de los estudiantes	1	2	3	4
43. Si solicito materiales, considero que sean de fácil acceso para los estudiantes	1	2	3	4
44. Me esfuerzo por que todos mis estudiantes aprendan	1	2	3	4
45. Me intereso por el bienestar personal de mis estudiantes	1	2	3	4
<b>Motivación y Apreciaciones personales</b>				
46. Vinculo los aprendizajes de la clase con su utilidad en la vida de mis estudiantes	1	2	3	4
47. Tengo altas expectativas sobre las capacidades de aprendizaje de todos mis estudiantes	1	2	3	4
48. Les hago saber a los estudiantes sobre las altas expectativas que tengo de ellos				
49. Me gusta realizar clases en este curso	1	2	3	4
50. Me gustan los contenidos del módulo que imparto, es desafiante y atractivo para mi.	1	2	3	4
51. Reflexiono constantemente sobre cómo mejorar los aprendizajes de mis estudiantes.	1	2	3	4
52. Introduzco cambios en mi forma de enseñar, dependiendo de las características de mis estudiantes.	1	2	3	4
53. Mis clases son entretenidas para los estudiantes	1	2	3	4
54. Utilizo refuerzos positivos con mis estudiantes (verbales, premios u otros)	1	2	3	4
55. Sanciono verbalmente a los estudiantes que han actuado mal	1	2	3	4

56. Explico en cada clase lo que los estudiantes deben lograr	1	2	3	4
57. Oriento a los estudiantes sobre estrategias de estudio que pueden utilizar en mi asignatura	1	2	3	4
58. Recibo suficiente ayuda para atender a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales	1	2	3	4
59. Siento que hago bien mi trabajo	1	2	3	4
60. Siento que la carga laboral que tengo es adecuada para mi función	1	2	3	4
61. Creo que cuento con tiempo suficiente para planificar mis clases	1	2	3	4
62. Realizo un trabajo colaborativo con otros docentes del establecimiento para mejorar mis prácticas pedagógicas	1	2	3	4

### 3. Dimensión Organización

<b>Diferenciación</b>				
63. Represento los temas a tratar de diferentes formas (mapas conceptuales, ppt, textos, exposición, dibujos, videos, audio, software, ejemplos, etc).	1	2	3	4
64. Las evaluaciones en mi asignatura son diversas (exposiciones, pruebas, trabajos escritos, representaciones, audios, demostraciones, etc)	1	2	3	4
65. Explico de diferentes formas los temas de mi asignatura, teniendo en cuenta diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.	1	2	3	4
<b>El tiempo del docente</b>				
66. Ingreso y me voy de la sala en el tiempo estipulado por el horario de la asignatura	1	2	3	4
67. Pierdo tiempo de la clase arreglando mis materiales, conversando con estudiantes o me desvío del tema de la clase.	1	2	3	4
68. La mayor parte de mi clase la dedico a ejemplos, demostraciones y explicaciones, trabajos, más que a la transmisión de contenidos mediante ppt o dictado.	1	2	3	4
69. No alcanzo a terminar las clases, quedando algunos aspectos sin abordar en conjunto con mis estudiantes, pero que después entran en las evaluaciones.	1	2	3	4
70. Cierro mi clase con una actividad o preguntas que favorecen la metacognición	1	2	3	4
<b>El tiempo de los estudiantes</b>				
71. Los estudiantes ocupan el tiempo de clase en la tarea asignada, en vez de distraerse con otras cosas	1	2	3	4
72. Uso estrategias para incentivar el tiempo de estudio autónomo de los estudiantes.	1	2	3	4
73. Envío tareas para desarrollar en el hogar y monitoreo que se cumplan	1	2	3	4
74. Los estudiantes llegan a tiempo para comenzar las clases	1	2	3	4
<b>Consenso</b>				
75. Hago que los estudiantes participen en decisiones como elegir formas de agruparse para trabajar, escoger temas de interés, seleccionar formas de expresar sus aprendizajes, etc.	1	2	3	4
76. Mis estudiantes y yo pactamos las normas que se deben respetar en mi asignatura	1	2	3	4

<b>Normas</b>				
77. Todos los estudiantes conocen las normas y reglas de mi asignatura	1	2	3	4
78. Las normas se aplican para todos por igual (no hay concesiones especiales)	1	2	3	4
79. Logro mantener un adecuado clima disciplinario para realizar las clases	1	2	3	4
<b>Uso de los espacios</b>				
80. Algunas clases se desarrollan en espacios distintos al aula común, por ejemplo, el patio, sala de computación, biblioteca, salidas pedagógicas, etc.	1	2	3	4
81. Organizo la sala de diferentes formas, según la actividad. (círculo, semi círculo, en L, en parejas, individual, etc.)	1	2	3	4

Comentarios:

## INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE

(Formulario Para el Observador).

El Instrumento ha sido diseñado para evaluar ambientes educativos formales de tipo presencial y permitirle al docente una reflexión sobre el ambiente de aprendizaje que comparte con sus estudiantes. Es por esto, se le solicita información que debe ser lo más veraz posible. El análisis de la información obtenida se contrastará con la aportada por los estudiantes y el docente, para realizar un plan de enriquecimiento del ambiente de aprendizaje actual.

Nombre de la institución en la que se aplicará:

Asignatura: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

Nombre del Observador: \_\_\_\_\_

Cargo del Observador: \_\_\_\_\_

### Instrucciones para responder:

Lea atentamente cada indicador que aparece en la columna izquierda de la tabla. Luego encierre el número que representa la apreciación que se parece más a lo que ud. observa en este ambiente de aprendizaje, según los criterios manifestados en la tabla siguiente:

1	Siempre
2	Con frecuencia
3	Solo a veces
4	Nunca

Al terminar de responder el instrumento, encontrará un recuadro para realizar comentarios, en el que se puede explicar algunas respuestas (consignar número del ítem), o se puede describir alguna situación que no se haya contemplado en el formulario y que ud. considere relevante para el ambiente de aprendizaje.

Nota: En el cuestionario se habla de El Docente o El profesor, para referirse a personas de sexo masculino o femenino que imparte la asignatura observada. Por tema de espacio, es que no se distingue entre el profesor o la profesora.

### 1. Dimensión Física:

Sonido				
1. El nivel de sonido o ruido ambiental permite la realización de la clase, escuchar intervenciones del docente y los estudiantes, oír videos u otros audios en todos los sectores de la sala.	1	2	3	4
Temperatura				
3. La temperatura de la sala se puede regular mediante recursos como estufa, ventilador y/o aire acondicionado	1	2	3	4

<b>Iluminación</b>				
4. La luz natural o artificial permite ver, leer y escribir en cualquier lugar de la sala de clases.	1	2	3	4
<b>Espacio</b>				
5. El espacio permite la libre circulación de los diversos participantes de la clase.	1	2	3	4
6. El espacio de la sala permite la organización del mobiliario en diferentes presentaciones (círculo, semi círculo, grupos, estaciones de trabajo, filas, etc).	1	2	3	4
7. La forma de la sala permite que todos los participantes puedan verse al mismo tiempo.	1	2	3	4
8. ¿Le parece agradable y cómodo el espacio en que se desarrolla la clase?	1	2	3	4
9. cualquier persona puede ingresar a la sala y moverse dentro de ella (aunque se desplace en silla de ruedas, con yeso u otras situaciones de movilidad reducida)	1	2	3	4
<b>Mobiliario y Recursos</b>				
10. La cantidad de mesas y sillas se corresponde con la cantidad de participantes, es decir, su correspondencia es uno a uno.	1	2	3	4
11. El mobiliario se encuentra en buen estado, es decir, permite que todos los participantes se puedan ubicar cómodamente en ellos.	1	2	3	4
12. El mobiliario se puede cambiar de ubicación para organizarlo de diferentes maneras según la actividad a realizar	1	2	3	4
13. Existe mobiliario de apoyo como estantes, mesas auxiliares u otros que permitan disponer de recursos que eventualmente o de forma permanente, se requieran para la realización de actividades del módulo.	1	2	3	4
14. Se aprecia una diversidad de recursos para la realización de clases	1	2	3	4
<b>Seguridad</b>				
15. La sala cuenta con salida de emergencia	1	2	3	4
16. Las zonas de seguridad dentro de la sala están indicadas.	1	2	3	4
17. Las vías de evacuación están señaladas	1	2	3	4
18. la sala no revierte elementos riesgosos para el personal y estudiantes	1	2	3	4
<b>Decoración y Agrado por la sala</b>				
19. La sala es un lugar agradable para estar, aprender, enseñar y compartir	1	2	3	4
20. La sala está decorada, de forma que se ve bien	1	2	3	4
21. los estudiantes tienen un espacio para exponer sus trabajos	1	2	3	4
22. La sala refleja la identidad del curso, en ella se ven sus características	1	2	3	4

## 2. Dimensión Socio emocional:

<b>Participación</b>				
23. En distintos momentos de la clase se promueve la participación de todos.	1	2	3	4
24. Las actividades realizadas fomentan el aprendizaje entre pares	1	2	3	4
25. Los estudiantes se escuchan entre sí, sin faltarse el respeto	1	2	3	4
26. El docente escucha con respeto a sus estudiantes	1	2	3	4
<b>Relaciones</b>				
27. Se aprecia una relación cordial entre estudiantes y docente	1	2	3	4

28. Se aprecia una relación cordial entre los estudiantes	1	2	3	4
29. Se observan evidencias de bulling entre compañeros de curso	1	2	3	4
<b>Apoyo Pedagógico</b>				
30.El docente guía a cada grupo o individuo que lo requiere.	1	2	3	4
31.Todos los estudiantes tienen la misma oportunidad de participar en la clase.	1	2	3	4
32. El docente responde las preguntas de todos los estudiantes	1	2	3	4
33. El docente explica hasta que todos logren entender.	1	2	3	4
34. El docente recorre la sala monitoreando el trabajo de los estudiantes	1	2	3	4
<b>Motivación y Apreciaciones personales</b>				
35. El docente vincula los aprendizajes de la clase con su utilidad en la vida de mis estudiantes	1	2	3	4
36. El docente explica lo que deben lograr los estudiantes en la clase				
37. Se observa una clase en que los estudiantes están entretenidos, concentrados, implicados.	1	2	3	4

### 3. Dimensión Organización

<b>Diferenciación</b>				
38. La representación del tema a tratar considera diferentes ritmos y estilos de aprendizaje	1	2	3	4
39. El docente explica de diferentes formas los temas de la clase, teniendo en cuenta diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.	1	2	3	4
<b>El tiempo del docente</b>				
40. El docente ingresa y se va de clases en el tiempo estipulado por el horario.	1	2	3	4
41. El docente pierde tiempo de la clase arreglando materiales, conversando con estudiantes o desviándose del tema de la clase.	1	2	3	4
42. La mayor parte de la clase está dedicada a ejemplos, demostraciones y explicaciones, trabajos, más que a la transmisión de contenidos mediante power point o dictado.	1	2	3	4
43. El docente no alcanza a terminar la clase, quedando algunos aspectos sin abordar en conjunto con los estudiantes.	1	2	3	4
44. El docente realiza un cierre de la clase que favorece la metacognición	1	2	3	4
<b>El tiempo de los estudiantes</b>				
45. Los estudiantes ocupan el tiempo de clase en la tarea asignada, en vez de distraerse con otras cosas	1	2	3	4
46. Los estudiantes llegan a tiempo para comenzar las clases	1	2	3	4
<b>Normas</b>				
47. El docente logra mantener un adecuado clima disciplinario para realizar las clases.	1	2	3	4

Comentarios:



Institución: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Publicaciones \_\_\_\_\_ realizadas:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Contextualización del Instrumento:**

*Objetivo de la Investigación:* Diagnosticar el ambiente de aprendizaje en la asignatura de lenguaje, de los cursos de enseñanza media del Colegio San Francisco de Machalí.

*Objetivo del Instrumento:* Caracterizar el ambiente de aprendizaje en la asignatura de lenguaje, de los cursos de enseñanza media del Colegio San Francisco de Machalí.

*Objetivo del juicio de expertos:* Determinar la validez de contenido del instrumento, es decir, que los ítems del instrumento presentado sean relevantes y representativos del constructo y para el propósito evaluativo que se señala.

**Instrucciones para el juez:**

Para que cada instrumento sea considerado válido, es necesario que sus dimensiones sean coherentes con el constructo que se pretende medir (en este caso, el ambiente de aprendizaje), es fundamental que cada dimensión contemple ítems suficientes y coherentes y que además estén claramente expresados para no confundir a los respondientes.

Para ello se requiere que usted, observe cada instrumento sobre ambiente de aprendizaje que se le ha enviado (versiones: para docente, estudiantes y observador), luego revise las tablas en que se indica la forma de calificar las dimensiones e ítems del instrumento. Finalmente, rellene la planilla de calificación para cada instrumento y devuelva su trabajo realizado. Muchas gracias.

**I. Modo de calificar dimensiones de cada instrumento:**

<b>Categoría</b>	<b>Calificación</b>	<b>Indicador</b>
<b>Suficiencia:</b> Ud. valorará si las dimensiones incluidas en el instrumento bastan para obtener la medición del ambiente de aprendizaje.	1. No cumple con el criterio.	Las dimensiones no son suficientes para medir el constructo.
	2. Bajo Nivel	Las dimensiones miden algún aspecto del constructo, pero no lo abarcan por completo.
	3. Moderado nivel.	Se deben incrementar una o dos dimensiones para poder evaluar el constructo.
	4. Alto nivel.	Las dimensiones son suficientes.
<b>Coherencia:</b>	1. No cumple con el	La dimensión no tiene relación lógica con el

Ud. Apreciará si la dimensión tiene relación lógica con el constructo que está midiendo.	criterio.	constructo.
	2. Bajo Nivel	La dimensión tiene una relación tangencial con el constructo.
	3. Moderado nivel.	La dimensión tiene una relación moderada con el constructo.
	4. Alto nivel.	La dimensión se encuentra completamente relacionado con el constructo.
<b>Relevancia:</b> Ud. Calificará si la dimensión es esencial o importante, es decir, que debe ser incluida en el instrumento.	1. No cumple con el criterio.	La dimensión puede ser eliminada sin que se vea afectada la medición.
	2. Bajo Nivel	Otra dimensión del instrumento incluye mejor lo que mide este agrupamiento de indicadores.
	3. Moderado nivel.	La dimensión es relativamente importante, aunque no fundamental. Por ejemplo, Se pueden quitar indicadores y agrupar en otra subdimensión.
	4. Alto nivel.	La subdimensión debe ser incluida tal como está.

**Planilla para evaluar Dimensiones de cada instrumento:**

Dimensiones	INSTRUMENTO PARA LOS ESTUDIANTES			INSTRUMENTO PARA EL DOCENTES			INSTRUMENTO PARA EL OBSERVADOR		
	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Suficiencia
Dimensión Física									
Dimensión Socioemocional									
Dimensión Organización									

Adaptado de: Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). VALIDEZ DE CONTENIDO Y JUICIO DE EXPERTOS: UNA APROXIMACIÓN A SU UTILIZACIÓN. Avances en Medición, 6, 27–36.

**II. Modo de calificar subdimensiones de cada instrumento:**

Categoría	Calificación	Indicador
<b>Suficiencia:</b> Ud. valorará si las subdimensiones incluidas en el instrumento bastan para obtener la medición del ambiente de	1. No cumple con el criterio.	Las subdimensiones no son suficientes para medir la dimensión.
	2. Bajo Nivel	Las subdimensiones miden algún aspecto de la dimensión, pero no la abarcan por completo.
	3. Moderado nivel.	Se deben incrementar una o dos subdimensiones para poder evaluar la dimensión.
	4. Alto nivel.	Las subdimensiones son suficientes.

aprendizaje.		
<b>Coherencia:</b> Ud. Apreciará si la dimensión tiene relación lógica con el constructo que está midiendo.	1. No cumple con el criterio.	La subdimensión no tiene relación lógica con la dimensión correspondiente.
	2. Bajo Nivel	La subdimensión tiene una relación tangencial con la dimensión correspondiente.
	3. Moderado nivel.	La subdimensión tiene una relación moderada con la dimensión.
	4. Alto nivel.	La subdimensión se encuentra completamente relacionada con la dimensión.
<b>Relevancia:</b> Ud. Calificará si la dimensión es esencial o importante, es decir, que debe ser incluida en el instrumento.	1. No cumple con el criterio.	La subdimensión puede ser eliminada sin que se vea afectada la medición.
	2. Bajo Nivel	Otra subdimensión del instrumento incluye mejor lo que mide este agrupamiento de indicadores.
	3. Moderado nivel.	La subdimensión es relativamente importante, aunque no fundamental. Se pueden quitar indicadores y agrupar en otra subdimensión.
	4. Alto nivel.	La subdimensión debe ser incluida, tal como está.

**Planilla para evaluar subdimensiones de cada instrumento:**

Dimensiones/Subdimensiones	INSTRUMENTO PARA LOS ESTUDIANTES			INSTRUMENTO PARA EL DOCENTES			INSTRUMENTO PARA EL OBSERVADOR		
	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Suficiencia
<b>Dimensión Física</b>									
Sonido									
Temperatura									
Iluminación									
Espacio									
Mobiliario y Recursos									
Seguridad									
Agrado por la sala									
<b>Dimensión Socioemocional</b>									
Participación									
Relaciones									
Apoyo del Profesor									
Motivación y Apreciaciones personales									
<b>Dimensión Organización</b>									
Diferenciación									

<b>El tiempo del docente</b>									
<b>El tiempo de los estudiantes</b>									
<b>Consenso</b>									
<b>Normas</b>									
<b>Uso de los Espacios</b>									

Adaptado de: Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). VALIDEZ DE CONTENIDO Y JUICIO DE EXPERTOS: UNA APROXIMACIÓN A SU UTILIZACIÓN. Avances en Medición, 6, 27–36.

### III. Modo de calificar indicadores de cada instrumento:

<b>Categoría</b>	<b>Calificación</b>	<b>Indicador</b>
<b>Suficiencia:</b> Los indicadores que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1. No cumple con el criterio.	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
	2. Bajo Nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no abarcan la dimensión total.
	3. Moderado nivel.	Se deben incrementar uno o dos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4. Alto nivel.	Los ítems son suficientes.
<b>Claridad:</b> El indicador se comprende fácilmente.	1. No cumple con el criterio.	El ítem no es claro
	2. Bajo Nivel	El ítem necesita bastantes modificaciones o una grande respecto al uso de las palabras de acuerdo con su significado u ordenación.
	3. Moderado nivel.	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel.	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada
<b>Coherencia:</b> El indicador tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. No cumple con el criterio.	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3. Moderado nivel.	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
	4. Alto nivel.	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.

<b>Relevancia:</b> El indicador es esencial o importante, debe ser incluido en el instrumento.	1. No cumple con el criterio.	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición.
	2. Bajo Nivel	Otro ítem del instrumento incluye mejor lo que mide este.
	3. Moderado nivel.	El ítem es relativamente importante, aunque no fundamental.
	4. Alto nivel.	El ítem debe ser incluido.

**Planilla para evaluar subdimensiones de cada instrumento:**

INSTRUMENTO PARA LOS ESTUDIANTES						
Dimensión	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Dimensión Física	1					
	2					
	3					
	4					
	5					
	6					
	7					
	8					
	9					
	10					
	11					
	12					
	13					
INSTRUMENTO PARA LOS ESTUDIANTES						
Dimensión	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Dimensión Física	14					
	15					
	16					
	17					
	18					
	19					
	20					
Dimensión Socioemocional	22					
	23					
	24					
	25					
	26					
	27					
	28					

	29					
	30					
	31					
	32					
	33					
	34					
	35					
	36					
	37					
	38					
	39					
	40					
	41					
	42					
	43					
	44					
	45					
	46					
	47					
	48					
	49					
	50					
	51					
	52					
	53					
<b>Dimensión organización</b>	54					
	55					
	56					
	57					
	58					
	59					
	60					
	61					
	62					
	63					
	64					
	65					
	66					
	67					
	68					
	69					
	70					
	71					
	72					

Adaptado de: Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). VALIDEZ DE CONTENIDO Y JUICIO DE EXPERTOS: UNA APROXIMACIÓN A SU UTILIZACIÓN. Avances en Medición, 6, 27–36.

¿Hay alguna dimensión que falta incorporar? ¿Cuál? \_\_\_\_\_

---



---



---

¿Existe un indicador relevante que no fue incorporado? ¿Cuál? \_\_\_\_\_

---



---

¿A qué dimensión corresponde este nuevo ítem? \_\_\_\_\_

---

Respecto a la introducción presentada para contextualizar a los respondientes, esta es:

- Suficiente:
- Clara:
- Relevante:
- Coherente:

Respecto a las instrucciones para completar el cuestionario de estudiantes, éstas son:

- Suficiente:
- Clara:
- Relevante:
- Coherente:

INSTRUMENTO PARA EL DOCENTE						
Dimensión	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Dimensión Física	1					
	2					
	3					
	4					
	5					
	6					
	7					
	8					
	9					
	10					
	11					
	12					
	13					
	14					
	15					
	16					
	17					
	18					

	19					
	20					
	21					
	22					
<b>Dimensión Socioemocional</b>	23					
	24					
	25					
	26					
	27					
	28					
	29					
	30					
	31					
	32					
	33					
	34					
	35					
	36					
	37					
	38					
	39					

**INSTRUMENTO PARA EL DOCENTE**

<b>Dimensión</b>	<b>Ítem</b>	<b>Claridad</b>	<b>Coherencia</b>	<b>Relevancia</b>	<b>Suficiencia</b>	<b>Observaciones</b>
<b>Dimensión Socioemocional</b>	40					
	41					
	41					
	42					
	43					
	44					
	45					
	46					
	47					
	48					
	49					
	50					
	51					
	52					
	53					
	54					
	55					
	56					
	57					
	58					
	59					
	60					
	61					
	62					

<b>Dimensión Organización</b>	63				
	64				
	65				
	66				
	67				
	68				
	69				
	70				
	71				
	72				
	73				
	74				
	75				
	76				
	77				
	78				
	79				
	80				
	81				

Adaptado de: Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). VALIDEZ DE CONTENIDO Y JUICIO DE EXPERTOS: UNA APROXIMACIÓN A SU UTILIZACIÓN. Avances en Medición, 6, 27–36.

¿Hay alguna dimensión que falta incorporar? ¿Cuál? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Existe un indicador relevante que no fue incorporado? ¿Cuál? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿A qué dimensión corresponde este nuevo ítem? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Respecto a la introducción presentada para contextualizar a los respondientes, esta es:

Suficiente:

Clara:

Relevante:

Coherente:

Respecto a las instrucciones para completar el cuestionario del docente, éstas son:

Suficiente:

Clara:

Relevante:

Coherente:

INSTRUMENTO PARA EL OBSERVADOR						
Dimensión	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
<b>Dimensión Física</b>	1					
	2					
	3					
	4					
	5					
	6					
	7					
	8					
	9					
	10					
	11					
	12					
	13					
	14					
	15					
	16					
	17					
	18					
	19					
	20					
	21					
<b>Dimensión Socioemocional</b>	22					
	23					
	24					
	25					
	26					
	27					
	28					
	29					
	30					
	31					
	32					
	33					
	34					
	35					
	36					
	<b>Dimensión Organización</b>	37				
38						
39						
40						
41						
41						
42						
43						
44						

	45					
	46					

Adaptado de: Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). VALIDEZ DE CONTENIDO Y JUICIO DE EXPERTOS: UNA APROXIMACIÓN A SU UTILIZACIÓN. Avances en Medición, 6, 27–36.

¿Hay alguna dimensión que falta incorporar? ¿Cuál? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

¿Existe un indicador relevante que no fue incorporado? ¿Cuál? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

¿A qué dimensión corresponde este nuevo ítem? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Respecto a la introducción presentada para contextualizar a los respondientes, esta es:

Suficiente:

Clara:

Relevante:

Coherente:

Respecto a las instrucciones para completar el cuestionario del observador, éstas son:

Suficiente:

Clara:

Relevante:

Coherente: