



REVISTA INTERNACIONAL DE  
**APRENDIZAJE**  
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Monográfico: Investigación en la educación superior dominicana  
Roberto Feltrero (ed.)

VOLUMEN 6  
NÚMERO 2  
2019



# REVISTA INTERNACIONAL DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Monográfico: Investigación en la educación superior dominicana  
Roberto Feltrero (ed.)

VOLUMEN 6, NÚMERO 2, 2019



REVISTA INTERNACIONAL DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

<http://sobrelaeducacion.com/revistas/coleccion/>

Publicado en 2019 en Madrid, España

por Global Knowledge Academics

[www.gkacademics.com](http://www.gkacademics.com)

ISSN: 2386-7582

© 2019 (revistas individuales), el autor (es)

© 2019 (selección y material editorial) Global Knowledge Academics

Todos los derechos reservados. Aparte de la utilización justa con propósitos de estudio, investigación, crítica o reseña como los permitidos bajo la pertinente legislación de derechos de autor, no se puede reproducir mediante cualquier proceso parte alguna de esta obra sin el permiso por escrito de la editorial. Para permisos y demás preguntas, por favor contacte con <[publishing@gkacademics.com](mailto:publishing@gkacademics.com)>.

La REVISTA INTERNACIONAL DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR es revisada por expertos y respaldada por un proceso de publicación basado en el rigor y en criterios de calidad académica, asegurando así que solo los trabajos intelectuales significativos sean publicados.

# REVISTA INTERNACIONAL DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

## **Director científico**

Candida Filgueira Arias, Universidad CEU San Pablo, España

## **Consejo editorial**

Aleska Cordero, Universidad Nacional Abierta, Venezuela

Rafael Paniagua Zapatero, Universidad CEU San Pablo, España

Antônio Vanderlei dos Santos, Universidade Regional Integrada, Brasil

Nancy Viana Vázquez, Universidad de Puerto Rico en Rio Piedras, Puerto Rico

Marisol Cipagauta, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

Vladimir Figueroa, ISFODOSU, República Dominicana

Magda Pereira Pinto, Instituto Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Salvador Ponce Ceballos, Universidad Autónoma de Baja California, Mexico



# Índice

<b>Convivencia escolar desde las voces de los estudiantes del Nivel Primario</b>	<b>53</b>
<i>Leilany Balbuena, Pedro Diep Vargas</i>	
<b>Intervención sobre desarrollo organizacional y trabajo en equipo en una Universidad Docente</b>	<b>67</b>
<i>Martha Teresa Gabot Burgos, Emmanuel Silveltre</i>	
<b>Metodología utilizada por los docentes para la enseñanza de la Educación Artística en los Centros Educativos de Jornada Escolar Extendida</b>	<b>77</b>
<i>Carmen Mata De Salcedo, Martha Teresa Gabot, Orlenda De Jesús Salcedo</i>	
<b>Universidades: metodologías, actividades extracurriculares, apoyos institucionales y clima organizacional</b>	<b>89</b>
<i>Alejandrina Miolán Cabrera, José Ignacio Tavera, Eufracia Cristina Jiménez</i>	



# Table of Contents

<b>School Life from the Voices of the Students of Primary Level</b>	<b>53</b>
<i>Leilany Balbuena, Pedro Diep Vargas</i>	
<b>Intervention on Organizational Development and Teamwork in a Teaching University</b>	<b>67</b>
<i>Martha Teresa Gabot Burgos, Emmanuel Silveltre</i>	
<b>Methodology used by Professors in Order to Teach Artistic Education in Education Centers with Extended School Days</b>	<b>77</b>
<i>Carmen Mata De Salcedo, Martha Teresa Gabot, Orlanda De Jesús Salcedo</i>	
<b>Universities: Methodologies, Extracurricular Activities, Institutional Supports and Organizational Climate</b>	<b>89</b>
<i>Alejandrina Miolán Cabrera, José Ignacio Tavera, Eufracia Cristina Jiménez</i>	







## CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO

School Life from the Voices of the Students of Primary Level

LEILANY BALBUENA, PEDRO DIEP VARGAS

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana

---

### KEY WORDS

*School Coexistence  
Disruptive Behaviors  
Relationship Climate  
Interactions  
School Violence*

---

### ABSTRACT

*This study explores the levels of school coexistence, based on the perceptions of the students in eleven (11) schools belong to the second cycle of the Primary Level from Dominican Republic. The study took as an axis of inquiry 894 students belonging to the fourth, fifth and sixth grades (4th, 5th and 6th). For it, were made observations in the classrooms and the reports of independent judges were consider and an ad hoc questionnaire was applied to the students as instruments for collecting information. The findings are evident in schools with positive social climate there is an atmosphere of respect and a favorable coexistence, don't like that in schools with negative social climate, where there is indiscipline; although positive social climate schools are not exempt from conflicts, teachers and managers know what to do when such situations arise.*

---

### PALABRAS CLAVE

*Convivencia escolar  
Conductas disruptivas  
Clima de relaciones  
Interacciones  
Violencia escolar*

---

### RESUMEN

*Este estudio explora los niveles de convivencia escolar, a partir de las percepciones de los estudiantes en once (11) escuelas del segundo ciclo del Nivel Primario de la República Dominicana. El estudio tomó como eje de indagación 894 estudiantes pertenecientes a los grados cuarto, quinto y sexto (4to, 5to y 6to). Para ello se realizaron observaciones en las aulas y recreos por jueces independientes y se aplicó un cuestionario ad hoc a los estudiantes como instrumentos de recogida de información. Los hallazgos obtenidos evidencian que en las escuelas con clima social positivo existe un ambiente de respeto y una convivencia favorable, no así en las escuelas con clima social negativo, donde se presenta indisciplina; aunque las escuelas de clima social positivo no están exentas de conflictos, los docentes y directivos saben qué hacer cuando se presentan dichas situaciones.*

Recibido: 13/05/2019

Aceptado: 18/07/2019

## 1. Introducción

La convivencia escolar es un tema complejo, en él se involucran múltiples causas y/o factores, además de sujetos y escenarios, lo que cada vez ha tomado mayor relevancia en las comunidades educativas, hasta el punto de ser uno de los principales retos de los sistemas educativos a nivel internacional (Díaz-Aguado, 2005; Bacete, 2009; Gázquez, Pérez, Lucas y Fernández, 2009; Grau, García-Raga & López-Martín, 2016; Marín, 2002; Martínez y Álvarez, 2005; Muñoz, 2007; Ocaña, Salcedo y Cardona, 2002).

En los últimos tiempos se han incrementado los casos de violencia en los centros educativos y la sociedad exige a los docentes un mayor grado de compromiso en la formación de sus hijos, delegando así toda responsabilidad de educar a la escuela, siendo el hogar uno de los escenarios principales para dicho fin, ya que la primera educación que los estudiantes reciben es en el seno de la familia.

Las aulas, a su vez, se convierten en un espacio en donde los estudiantes a través de que conviven compartiendo espacio y tiempo, se desarrollan de manera personal y social. Es por ello que se procura crear las condiciones necesarias para que éstos aprendan a convivir sin dejar de lado los conflictos y problemas (Díaz-Aguado, 2005; Fernández, Pichardo y Arco, 2005; Hirschstein, Edstrom, Frey, Snell y McKenzie, 2007).

Sin embargo, el contexto escolar posee diversas variables complejas, influenciadas por los cambios sociales y familiares que se suscitan en la sociedad actual (Rodríguez, Herrera, Lorenzo y Álvarez, 2008), los conflictos en las escuelas son cada vez más notorios, desencadenando conductas disruptivas (Benbenishty y Astor, 2008). Este hecho, a pesar de las diferencias marcadas en la estructura y organización de todos los sistemas educativos (UNESCO, 2004), se ha convertido en un fenómeno mundial afectando a un conglomerado de países (Akiba, 2008; Furlong, Greif, Bates, Whipple, Jiménez y Morrison, 2005; Benbenishty y Astor, 2007).

Los problemas de disciplina que tienen un mayor auge en el entorno escolar son los denominados “comportamientos disruptivos”, siendo los de mayor frecuencia, según Fernández (2001), la violación de las normas que se establecen en el aula, la alteración del desarrollo de las tareas, oposición a la autoridad del profesor, y la agresión hacia otros compañeros.

La crisis en la familia es una de las causas de violencia escolar (Patterson, Maldonado, & Howe, 2014), así también, el trabajo en exceso, el abandono de los hijos y el no tener empleo, (Shumba, & Ncontsa, 2013), además la falta de límites, el abuso de sustancias prohibidas, la pérdida de valores, la crisis política, económica y social, la influencia de la televisión, entre otras. A

esto se le agrega la falta de estrategias por parte de los maestros para hacer frente a las conductas disruptivas presentadas por los estudiantes. Los mismos enfrentan los conflictos presentados en las aulas con autoridad, castigo, provocando un clima tenso en el salón de clases, lo que conlleva a que los estudiantes sean más agresivos, y no cumplan con las normas de convivencias establecidas en el centro educativo, y por lo tanto, su nivel de rendimiento sea deficiente.

Los estudiantes, en su gran mayoría, provienen de familias disfuncionales en donde son víctimas de violencia, abusos, tanto físicos como verbales, además de los episodios de violencia intrafamiliar presenciadas por los mismos.

Debido a que la calidad educativa es el fin que todo sistema educativo procura alcanzar, se hace imprescindible el estudio de la convivencia en las aulas, ya que a través de esta se puede llegar a obtener un rendimiento académico satisfactorio.

Analizar la convivencia escolar desde las voces de los actores del proceso educativo se justifica en la importancia que tiene construir espacios de convivencia positiva para que la misma pueda llevarse a cabo de manera pacífica y contribuya a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

## 2. Revisión de la literatura

La convivencia es un factor inherente al ser humano, ya que nos encontramos en permanente interacción unos con otros. En ese sentido, esta relación no impide que se debiliten, rompan o perturben de manera desmedida las relaciones sociales. Aunque las tensiones que se presentan entre los seres humanos no siempre son negativas, ya que en las relaciones siempre habrá conflictos que van desde lo familiar hasta lo escolar y laboral.

La convivencia escolar, por su parte, permite el desarrollo de una relación comunicacional entre todos los actores educativos, esto trae consigo que permanezca un clima de confianza, en donde las decisiones sean tomadas por consenso y se pueda llevar a cabo de manera efectiva el proceso de enseñanza y aprendizaje (Morales & Rodríguez, 2017).

La convivencia viene siendo un elemento sumamente importante en el proceso educativo, por lo que la escuela está llamada a crear vínculos de convivencia armoniosos, donde haya un clima favorable de respeto hacia los demás, permitiendo así que los jóvenes se involucren en las acciones de carácter social, participando en los cambios y transformaciones que se generan en la sociedad, prestando atención a la diversidad dentro de ella: raza, sexo, ideología, religión, entre otras, cuyas actitudes promuevan el respeto hacia la diferencia y el desarrollo de la igualdad (Fernández Batanero, 2015; Saneleuteiro & López-García-Torres, 2017).

Muchos son los factores que tienen influencia directa con el deterioro de la convivencia en el salón

de clase, unos tienen que ver con lo psicológico, social y otros educativos. La complejidad y variedad de estas variables exige intervenir en diversos ámbitos si se aspira a encontrar la respuesta educativa más adecuada a estas situaciones, siendo necesario huir de explicaciones simples que, lejos de solucionar el problema, contribuyen a agravarlo. (Fernández Batanero, 2015, p.2).

Estudios realizados en la República Dominicana han concluido en que existen casos de violencia entre profesores y por parte del director hacia profesores y estudiantes, salida del agresor de la comunidad escolar como solución de conflictos, violencia por parte de los docentes hacia los estudiantes, violencia entre estudiantes, acoso entre pares sin que las autoridades educativas intervengan en el mismo, existencia de prácticas culturales violentas que afectan el desarrollo integral de los niños, las niñas y adolescentes en sus diferentes espacios de vida cotidiana como la comunidad, la familia y los centros educativos, deterioro de clima escolar positivo, entre otros que afectan el buen desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Vargas, 2009; Vargas, Ripley, Fernández y Garrido, 2014; Martínez, 2010).

Las escuelas de hoy día atraviesan dificultades para regular la convivencia, y es que a pesar de no ser nuevo dicho fenómeno, presenta un nivel de preocupación social elevado, visualizándose el mismo en el acoso escolar, la violencia entre pares, falta de autoridad docente y choques de valores, entre otras (Fernández Batanero, 2015).

Las aulas son espacios en donde se contribuye con el desarrollo integral de los individuos, en los que los mismos han de convivir compartiendo espacio y período de tiempo, con una estructura establecida. Desde esa perspectiva, es necesario crear situaciones educativas que permitan aprender a vivir y disfrutar de una convivencia, no exenta de conflictos y problemas, sino que se creen las condiciones necesarias para hacerle frente a los mismos, fomentando la comunicación, la participación, el pensamiento crítico y la construcción de valores sociales (Díaz-Aguado, 2005; Sandoval Manríquez, 2014).

La convivencia posee factores fundamentales que permiten visualizar su situación actual y que de una manera u otra inciden en el sistema educativo: lo económico, falta de valores, complejidad y heterogeneidad social, la pérdida del liderazgo educativo de los dos sistemas tradicionales de educación, la familia y el sistema educativo (Díaz-Aguado, 2005).

En otro orden, Ortega-Ruiz, Del Rey & Casas (2016); Del Rey, Casas & Ortega-Ruiz, (2017) afirman que la convivencia escolar se compone de ocho factores, positivos y negativos, de distinto grado de relevancia que se han denominado: gestión interpersonal positiva, victimización,

disruptividad, red social de iguales, agresión, ajuste normativo, indisciplina y desidia docente.

Retuert Roe y Castro (2017, p.p 9-10) plantean una serie de factores que influyen en la convivencia escolar:

Los mismos abarcan lo institucional, el alumno y el docente. En los factores relacionados con lo institucional, el tipo de dirección de la escuela y de gestión escolar por parte de las autoridades del centro, influyen en el tipo de convivencia escolar que se desarrolle. También está la organización interna, esto es las formas en que las personas se organizan y coordinan para llevar a cabo las diferentes funciones diarias. En los factores vinculados con el alumno, se identifican aspectos asociados al contexto social de pertenencia. Otro factor importante es la familia de origen de los alumnos, en términos de influencia en su formación, sus hábitos, valores y costumbres.

Para algunos autores, los problemas de convivencia escolar, son entendidos como un tipo de conducta trasgresora que impide el normal proceso de enseñanza y aprendizaje, afectando las relaciones interpersonales (Cava, Musitu y Murgui, 2006).

El conflicto que surge entre los estudiantes es un elemento que no es ajeno a las relaciones entre los individuos y no necesariamente tiene que darse de manera violenta.

Para Jacobs (2014, p.4), la violencia escolar se refiere a:

Cualquier uso intencional de fuerza física (Volungis & Goodman, 2017) o de otro tipo, amenazada o real, contra uno mismo, contra otra persona o contra un grupo en la escuela, resultando en lesiones, muerte, daño psicológico, mal desarrollo o privación. Por lo tanto, incluye cualquier uso previsto del poder psicológico o la fuerza física con el objetivo de dañar a otro física o emocionalmente. Incluye la manipulación y la coacción, así como el rechazo, y puede tener lugar durante o fuera de las horas escolares, (deportivos, culturales y sociales), así como durante el trayecto desde y hacia la escuela.

En los últimos tiempos, las aulas de las escuelas están siendo el reflejo de la desintegración social y la falta de valores que conllevan a las manifestaciones de conductas desadaptadas siendo la violencia el principal factor que contribuye a que el clima se torne tenso y el proceso de enseñanza y aprendizaje no pueda ser desarrollado de manera efectiva (Marín, 2002).

Para Fernández Batanero (2015, p.3):

El conflicto es algo normal en toda sociedad libre y democrática, pero se debe tener en cuenta que en el sistema escolar genera un elevado nivel de presión, imposición y violencia simbólica: asistencia obligatoria (cada vez más prolongada), cumplimiento obligado de tareas, convivencia forzada con personas no elegidas, aceptación de

normas y condiciones de funcionamiento, autoridad y decisiones de los adultos no siempre consensuadas, etc. Pero son las aulas espacios de relaciones humanas, y todas las relaciones tienen un momento de armonía y cooperación, y también su momento de confrontación. Es en este momento donde el tratamiento del conflicto nos va a propiciar situaciones clave para educar en valores como el diálogo, el respeto, la cooperación y a través de la resolución pacífica de los mismos.

Dentro de las conductas violentas que se dan en el contexto educativo, las que se reproducen con mayor frecuencia son: insultar, ridiculizar al compañero y descalificarlo en público, amenazas y agresiones físicas. Las que menos se observan son el acoso y el robo (Fernández Batanero, 2015; Córdoba Alcaide, Del Rey Alamillo, Casas Bolaños & Ortega Ruiz, 2016; Ruiz, Gonzalo, Espín, & Cantero, 2014; Barnes, Brynard, & de Wet, 2014).

Un factor fundamental para lograr una cultura de paz en el centro educativo, es la participación de las familias. Lesneskie & Block (2017) en un estudio realizado sobre violencia escolar, llegaron a la conclusión de que cuando se les ofrece alguna forma de oportunidades de participación a los padres, las escuelas que tuvieron un mayor voluntariado de los mismos y la participación en los eventos de la materia, experimentan niveles reducidos de violencia. Por su parte, Valdés-Cuervo, Martínez-Ferrer & Carlos-Martínez (2018), establecen que las prácticas docentes no permisivas y la implicación de las familias en las mismas, permiten obtener un grado menor de agresión entre pares.

En ese sentido, Bravo (2015) expresa que la práctica de violencia no sólo puede nacer en el seno de la familia, o las características personales de los estudiantes, sino que la misma institución escolar puede ser escenario de violencia, señala que las prácticas educativas de algunos maestros contienen distintas formas de violencia.

Los recreos son espacios lúdicos de socialización fuera del aula en donde se suscitan relaciones interpersonales de gran valor para el desarrollo emocional y social de los estudiantes, sin embargo, Granados (2013) llegó a la conclusión en la investigación realizada que un alto porcentaje de la población estudiantil investigada dijo que recibía amenazas en el recreo y exclusión de las actividades que se realizan en el mismo por diferentes motivos, entre los que destacan: aspectos físicos, de género, condición social y situaciones particulares educativas que presentan algunos estudiantes.

Las acciones que se han venido realizando para contrarrestar la violencia en las escuelas no han sido lo suficientemente productiva, ya que la violencia escolar va de mal en peor en todos los niveles escolares (Zapata Martelo & Ruiz Ramírez, 2015).

La presente investigación persigue describir la percepción de convivencia que tienen los estudiantes en escuelas de clima social positivo y

negativo, a través de este diagnóstico se podrá ejecutar acciones encaminadas al fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo así alcanzar resultados positivos.

Analizar la convivencia escolar desde las voces de los actores del proceso educativo es imprescindible, ya que la escuela es un espacio en donde se procura construir una sociedad más crítica, justa y encaminada a convivir en armonía, y es desde la escuela en donde se debe de ir dando ese proceso de socialización y de aprendizaje en conjunto, aceptando las diferencias individuales y respetando las opiniones de los demás.

### 3. Metodología

#### *Tipo de Estudio*

Este estudio tiene una finalidad aplicada, sus datos fueron recogidos en el campo y su objetivo fue describir la percepción de convivencia que tienen los estudiantes en escuelas de clima social positivo y negativo.

#### *Diseño*

El diseño empleado en el estudio fue el descriptivo. En el mismo se realizaron observaciones en las aulas y recreos, respondiendo a seis temas propuestos: comentarios positivos de los profesores a los estudiantes, interacción profesor-estudiante, relación entre estudiantes en la clase, conflicto y relaciones entre estudiantes en el recreo, vigilancia de los estudiantes en el recreo, y solución de conflictos en el recreo.

Para convertir las observaciones en puntajes escalares asignamos a cada respuesta un valor de uno (1) si la misma era negativa, un valor de dos (2) si era neutral, y un valor de tres (3) si era positivo. Como detallamos en los resultados, a esta escala se le calculó un índice de confiabilidad y luego se calculó una norma para la misma que nos permitió dividir las escuelas en dos tipos: escuelas con clima social positivo y escuelas con clima social negativo.

Las variables dependientes incluyeron preguntas sobre: 1) El clima de relaciones (trato respetuoso, agresiones, insultos y burlas recibidas, libertad de expresión, etc.), medidas a través de estimaciones de los estudiantes participantes en una escala ordinal tipo Likert de 5 puntos que iba de Totalmente de acuerdo a Nada de acuerdo. Otro tipo de preguntas indagaban sobre: 2) Situaciones agresivas (agresiones físicas, verbales, chantajes, etc.). Estas fueron medidas con estimaciones sobre la frecuencia de ocurrencia de las mismas en la escuela, con una escala que iba desde Siempre hasta Nunca. Se incluyeron también preguntas sobre: 3) Las reacciones de los participantes ante los problemas (se lo informo al profesor, al director, a los padres, reaccionó violentamente, etc.). Para estas preguntas

se usó la misma escala de frecuencia de ocurrencia mencionada. Por último, con la misma escala de frecuencia de ocurrencia, se incluyeron preguntas sobre: 4) Diversas Situaciones de convivencia (relaciones estudiantes-profesores, interés de los profesores sobre el bienestar de los estudiantes, ayuda recibida, ruido y desorden en la clase, etc.).

### Muestra

Los participantes fueron un total de 894 estudiantes de 4to. (N = 384), 5to. (N = 424) y 6to. (N = 436) grados, de 11 escuelas del Distrito Educativo 08-03 de Santiago, disponibles para ser encuestados en el día que se visitó la escuela. La distribución de los estudiantes por escuela se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de los participantes por escuela

Nombre de la Escuela	Frecuencia	Por ciento
ESCUELA A	83	9.3
ESCUELA B	63	7.0
ESCUELA C	83	9.3
ESCUELA D	75	8.4
ESCUELA E	80	8.9
ESCUELA F	79	8.8
ESCUELA G	89	10.0
ESCUELA H	78	8.7
ESCUELA I	112	12.5
ESCUELA J	83	9.3
ESCUELA K	69	7.7
Total	894	100.0

Para la selección de las escuelas se visitó el Distrito Educativo 03 de Santiago y a su vez se realizó una entrevista a dos técnicos para determinar las escuelas que presentaban mayores niveles de vulnerabilidad en cuanto a relaciones interpersonales. Además, se tomó en cuenta el nivel socioeconómico de los alumnos y los logros académicos de las escuelas: el bajo porcentaje (menos del 50% en las asignaturas de Lengua Española, Matemática y Ciencias de la Naturaleza) en las pruebas nacionales de octavo grado en los últimos cuatro años, pertenecientes al sector público.

### Análisis

Para el análisis de las observaciones se procedió a realizar un índice Alfa de confiabilidad entre los 6 ítems de la guía de observación, para confirmar que todos tenían consistencia interna, es decir, que estaban midiendo lo mismo.

Al confirmar la confiabilidad de la escala de observación se procedió a comparar las estimaciones de los estudiantes de las escuelas con clima social positivo de los estudiantes de las escuelas con clima social negativo. Estas comparaciones se realizaron con el procedimiento Tablas Cruzadas del SPSS, versión 22, incluyendo en las mismas el análisis del Chi-cuadrado.

Los cálculos de tamaño del efecto y potencia de los Chi-cuadrado se hicieron utilizando el calculador G\*Power de Faul, Erdfelder, Lang, & Buchner (2007).

### Técnicas de Recolección de Datos

En el estudio se aplicó la técnica de la observación en el centro educativo. La misma se realizó mediante procesos sistemáticos y registrados en instrumentos estructurados, aplicada durante dos semanas de inmersión en cada centro con registros de las interacciones dentro y fuera del aula.

Martínez S., Del Pilar M. y Terán L. A. (2012, p.23):

Las observaciones en las aulas conllevan un registro sistemático y minucioso de lo que ocurre en el aula y en el centro educativo; interacciones entre los distintos actores educativos, actividades que realizan, lenguaje corporal, gestos, discursos, interacción grupal y flujos en su interior. Todos los detalles de las comunicaciones verbales y no verbales presentes en el aula. Con la observación de clases se identificaron las relaciones entre: maestros/as-estudiantes; estudiantes-estudiantes.

En las observaciones de los recreos, se visualizó el comportamiento de los estudiantes y la participación de los docentes en los mismos, se registró en una ficha de observación, la cual contenía los siguientes ítems: cuidado y supervisión de los alumnos en el recreo, manera de resolver los conflictos que se producen en el mismo, interacción entre alumnos, entre otros.

## 4. Resultados

### Confiabilidad

El índice Alfa de confiabilidad para la escala de observación resultó excelente (Alfa = .89) y no hubo necesidad de descartar ningún ítem. Esto nos permitió utilizar el promedio de los seis ítems como un puntaje total de observación. Esta escala tuvo una media de 2.36 para las 11 escuelas y una desviación típica de .665. Con estos datos calculamos los límites superior (2.749) e inferior (1.963) del intervalo de la media. Agrupamos entonces las escuelas que tenían un puntaje de observación significativamente inferior a la media (N = 6) y las clasificamos como escuelas con clima social negativo. Las escuelas que tenían un puntaje de observación igual o superior a la media (N = 5) las clasificamos como escuelas con clima social positivo.

### Validez

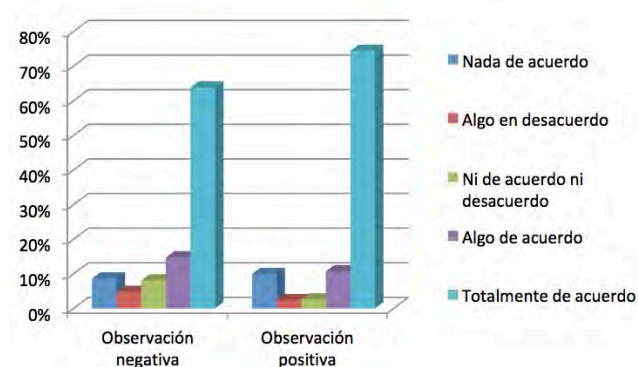
#### Clima de relaciones

Esta clasificación de escuelas nos permitió validar las respuestas de los estudiantes participantes entre los dos tipos de escuela: Con clima social positivo y con clima social negativo, esperando encontrar, en

general, que las respuestas de los participantes denotaran una mejor convivencia entre las escuelas con clima social positivo.

En la Figura 1 se observan los resultados de la pregunta 1(a), expresados en términos de por cientos. Allí vemos que, como era de esperarse, la categoría Totalmente de acuerdo fue más frecuentemente mencionada entre las escuelas con clima social positivo. Estas diferencias fueron confirmadas por el Chi-cuadrado,  $\chi^2 (4) = 21.32$ ,  $p = .000$ , con un tamaño del efecto enorme ( $w = 1.23$ ) y una potencia perfecta (1).

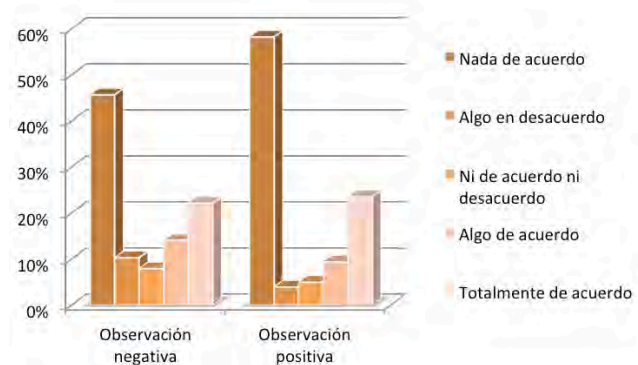
Figura 1. Por cientos de estimaciones de acuerdo con la frase “Me tratan con respeto” según tipo de Observación.



Fuente: Elaboración propia.

La Figura 2 presenta los resultados de las estimaciones de acuerdo con relación a la pregunta 1 (b). En este caso, también como se esperaba, los por cientos de Nada de acuerdo fueron más elevados en las escuelas con clima social positivo, también con elevada significación estadística,  $\chi^2 (4) = 25.36$ ,  $p = .000$ , con un tamaño del efecto muy grande ( $w = .84$ ) y una potencia perfecta (1).

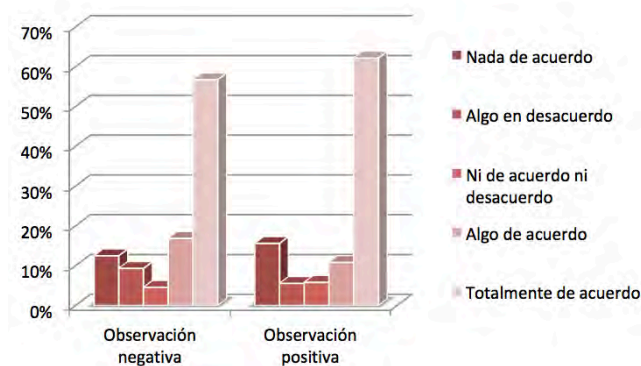
Figura 2. Por cientos de estimaciones de acuerdo con la frase “Me han agredido” según tipo de Observación.



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 3 se muestran los resultados relativos a la pregunta 1 (c) y, de nuevo vemos que los por cientos de Totalmente de acuerdo son más altos en las escuelas con clima social positivo  $\chi^2 (4) = 12.70$ ,  $p = .013$ , con un tamaño del efecto muy grande ( $w = 1.01$ ) y una potencia perfecta (1).

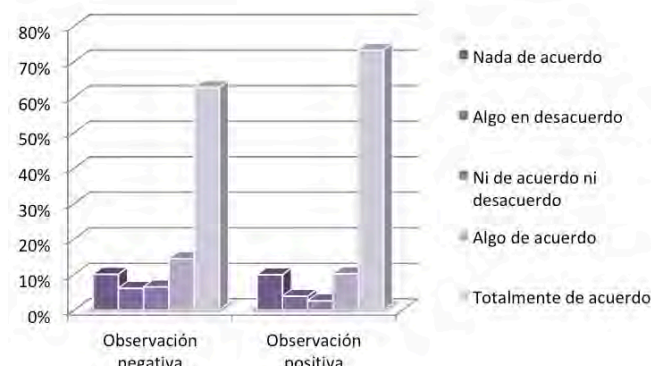
Figura 3. Por cientos de estimaciones de acuerdo con la frase “Puedo expresar mis opiniones con libertad” según tipo de Observación.



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados relacionados con la pregunta 1(f) se pueden apreciar en la Figura 4, donde constatamos que, otra vez, entre los participantes de las escuelas con clima social positivo los por cientos de Totalmente de acuerdo son más altos que entre los de clima social negativo,  $\chi^2 (4) = 15.6$ ,  $p = .004$ , con un tamaño del efecto muy grande ( $w = 1.2$ ) y una potencia perfecta (1).

Figura 4. Por cientos de estimaciones de acuerdo con la frase “Valoran mi esfuerzo” según tipo de Observación.



Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la pregunta 1(g), la Figura 5 nos muestra que, tal y como se esperaba, los por cientos de Totalmente de acuerdo son más altos entre los participantes de las escuelas con clima social positivo,  $\chi^2 (4) = 13.56$ ,  $p = .009$ , con un tamaño del efecto enorme ( $w = 1.36$ ) y una potencia perfecta (1).

Figura 5. Por cientos de estimaciones de acuerdo con la frase “En las clases los profesores nos animan en los trabajos que hacemos” según tipo de Observación.



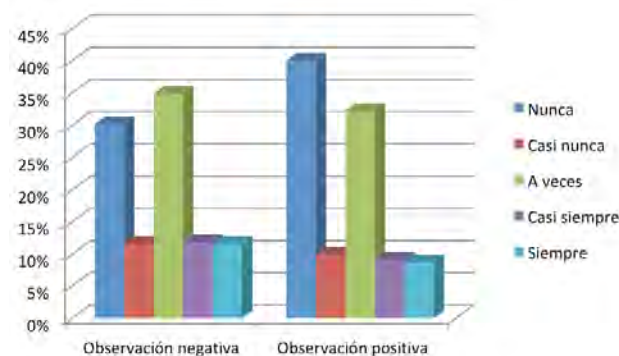
Fuente: elaboración propia

En los ítems 1(c), 1(d), 1(g) y 1(i) sobre Clima de relaciones, no se encontraron diferencias significativas entre las estimaciones de los participantes de las escuelas con clima social positivo y los provenientes de escuelas con clima social negativo.

### Situaciones agresivas

La frecuencia de diversas situaciones agresivas fue estimada por los participantes. El ítem 2(a) sobre agresiones físicas (empujar, pegar...), encontramos en la Figura 6 que, también como esperábamos, la frecuencia Nunca tuvo por cientos más altos en las escuelas con observación positiva,  $\chi^2 (4) = 10.57, p = .032$ , con un tamaño del efecto grande ( $w = .599$ ) y una potencia muy alta (.999).

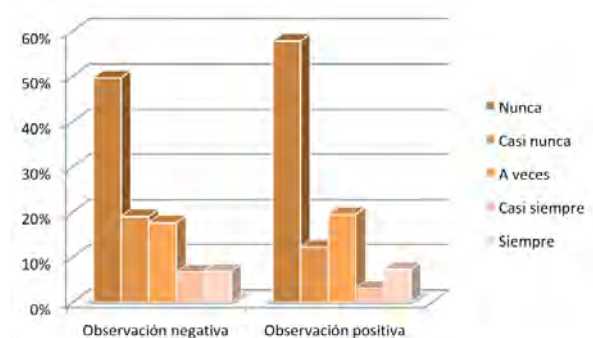
Figura 6. Por cientos de estimaciones de frecuencia de la situación “Agresiones físicas (empujar, pegar...)” según tipo de Observación.



Fuente: elaboración propia.

En la Figura 7 podemos verificar que, entre los participantes de las escuelas con clima social positivo, la frecuencia de Nunca fue más alta que en la de clima social negativo, al referirse a la situación Chantajes,  $\chi^2 (4) = 14.87, p = .005$ , con un tamaño del efecto muy grande ( $w = .88$ ) y una potencia perfecta (1).

Figura 7. Por cientos de estimaciones de frecuencia de la situación “Chantajes” según tipo de Observación.



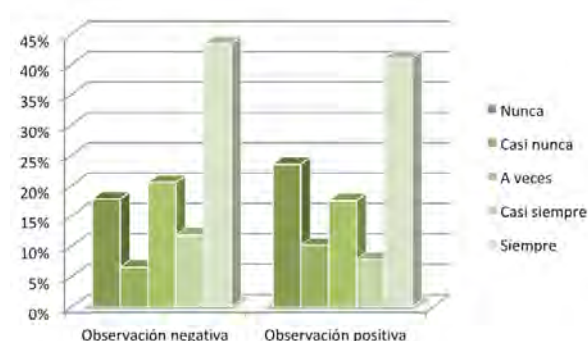
Fuente: elaboración propia.

En las demás situaciones agresivas investigadas no fueron encontradas diferencias significativas entre las estimaciones de los participantes de los dos tipos diferentes de escuelas: Agresiones verbales (insultar, amenazar...), Robos, Destrozo de materiales y Aislamiento.

### Reacciones ante los problemas

Las reacciones de los participantes ante los problemas fueron también medidas con sus estimaciones sobre la frecuencia con que reaccionaban de diferentes maneras. Con respecto al ítem 3(c), encontramos diferencias significativas entre las estimaciones de los participantes de los dos tipos de escuelas, pero no en el sentido que se esperaba. Como se observa en la figura 8, curiosamente los por cientos de la frecuencia Siempre fueron más altos entre las escuelas de clima social negativo, mientras que los por cientos de la frecuencia Nunca fueron más altos entre las escuelas con clima social positivo,  $\chi^2 (4) = 11.99, p = .017$ , con un tamaño del efecto grande ( $w = .64$ ) y una potencia muy alta (.999).

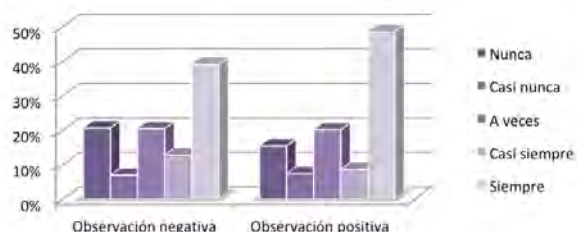
Figura 8. Por cientos de estimaciones de frecuencia de la reacción “Le digo a mis padres” según tipo de Observación.



Fuente: elaboración propia.

Con relación al ítem 3(f), los resultados sí aparecieron en la dirección esperada, entre los participantes de las escuelas con clima social positivo, la frecuencia Siempre obtuvo un por ciento más alto que entre los participantes de las escuelas con clima social negativo,  $\chi^2(4) = 12.04, p = .034$ , con un tamaño del efecto grande ( $w = .65$ ) y una potencia muy alta (.999).

Figura 9. Por cientos de estimaciones de frecuencia de la reacción “Trato de resolver el problema hablando” según tipo de Observación.



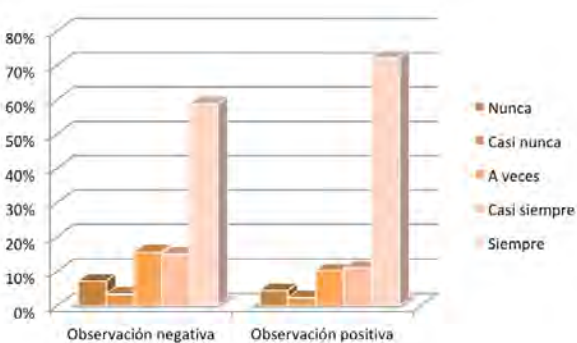
Fuente: elaboración propia.

En los ítems 3(a), 3(b), 3(c), 3(d), 3(e), no fueron encontradas diferencias significativas entre las estimaciones de los participantes de los dos tipos de escuelas.

**Situaciones de convivencia**

Respecto al ítem 6(d), encontramos diferencias significativas entre las estimaciones de frecuencia de los participantes provenientes de los dos tipos de escuelas. En la Figura 10 podemos verificar que la frecuencia Siempre tuvo un por ciento más alto entre los participantes de las escuelas con clima social positivo,  $\chi^2(4) = 17.36, p = .002$ , con un tamaño del efecto muy grande ( $w = 1.14$ ) y una potencia perfecta (1).

Figura 10. Por cientos de estimaciones de frecuencia de la situación “Si necesito ayuda extra, los profesores me la dan” según tipo de Observación.



Fuente: elaboración propia.

En la figura 11 podemos constatar que, con relación al ítem 4(b), los por cientos de la frecuencia Siempre fueron más altos entre los participantes provenientes de las escuelas con clima social positivo,  $\chi^2(4) = 22.76, p = .000$ , con un tamaño del efecto muy grande ( $w = .83$ ) y una potencia perfecta (1).

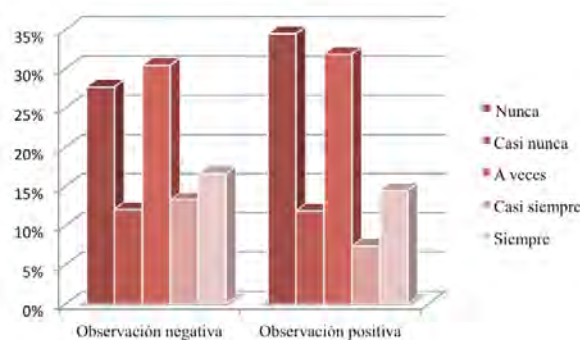
Figura 11. Por cientos de estimaciones de frecuencia de la situación “Los estudiantes escuchan lo que dice el profesor” según tipo de Observación.



Fuente: elaboración propia.

En la Figura 12 podemos apreciar que los resultados también aparecen en la dirección esperada. En el ítem 4(c), encontramos un por ciento mayor de la frecuencia Nunca entre los estudiantes de las escuelas con clima social positivo,  $\chi^2(4) = 11.04, p = .026$ , con un tamaño del efecto grande ( $w = .49$ ) y una potencia perfecta (1).

Figura 12. Por cientos de estimaciones de frecuencia de la situación “Hay ruido y desorden en la clase” según tipo de Observación.



Fuente: elaboración propia.

En las demás situaciones de convivencia investigadas no se encontraron diferencias significativas entre las estimaciones de los participantes de los dos tipos de escuela: Los estudiantes nos llevamos bien con la mayoría de profesores, La mayoría de los profesores está interesado en que los estudiantes estén bien, La mayoría de los profesores realmente escucha lo que yo tengo que decir, La mayoría de los profesores me tratan bien, y El profesor tiene que esperar largo rato a que los alumnos se tranquilicen.



## **Observaciones realizadas en los recreos**

### *Escuelas con clima social positivo*

Respecto a la pregunta (1) comentarios positivos por parte de los docentes a los estudiantes, las observaciones arribaron a que sí se pronuncian. No se observó ninguna queja en comportamiento, ni palabras extremas a los estudiantes. Por el contrario, se observó que los profesores corrigen con amabilidad, además se encuentran contentos con sus estudiantes y manifiestan criterios positivos hacia ellos.

Con relación a la pregunta (2) interacción profesor-estudiante, se observó en los últimos que respetan al profesor, además es muy buena. Los estudiantes escuchan a sus maestros; todo el personal sube la bandera en compañía de los niños, cada quien guiado por un profesor. Cuando empiezan a subir la bandera sacan una bocina donde les dan la bienvenida a los niños, cantan una canción infantil alegre, luego se canta el himno, se sube la bandera y cada profesor se va en fila con su grupo de estudiantes a su curso en orden, todo es bien organizado. Los profesores se identifican muy bien con sus estudiantes. Tienen gran interés de que los mismos aprendan. Se visualizó, además, que los profesores se interesan por los problemas de los estudiantes, les ayudan, conversan e intercambian ideas. La comunicación profesores-estudiantes y estudiantes-profesores es muy buena.

En torno a la pregunta (3) relación entre estudiantes en el salón de clase, los estudiantes respetan al profesor; la relación entre los estudiantes en el salón de clases no es perfecta, pero los profesores tratan de mantenerlos bien organizados y ellos los escuchan, o sea, se portan de una manera adecuada. En 4to, 5to. y 6to. curso, no hubo queja en comportamiento, ni palabras extremas con los niños. Se observaron los cursos 4to. A, 5to. A y 6to. B., se evidenció que en los mismos mantienen una excelente disciplina en clases y cumplen con las orientaciones de los profesores. La disciplina fue excelente, los estudiantes hicieron todo como debía de ser. La relación en los salones de clases son especiales, los estudiantes se portan bien y atienden a sus profesores; el comportamiento de los niños es muy bueno, muy buena organización dentro del plantel, los cursos muy bien organizados, todos los estudiantes respetan a los maestros en los diferentes cursos e incluso para salir del plantel y entrar solicitan el permiso de sus maestros.

De acuerdo a la pregunta (4) si se producen conflictos en el recreo y cuáles conflictos se producen a la hora del mismo y cómo es la relación entre estudiantes en el recreo, no se producen conflictos, los profesores organizan bien a los alumnos e interactúan con los estudiantes. No se notaba que había recreo porque había un silencio

absoluto, aunque los estudiantes estaban en su área deportiva en sus respectivos juegos. Estaban leyendo libros, otros merendando, pero había una disciplina muy buena. El recreo es muy organizado, se reparten y comparten según el tamaño. Escuchan canciones, realizan juegos didácticos, juegos recreativos, hay mucha organización. No se vio ningún tipo de anomalía, todos los niños muy bien ordenados, ningún tipo de agresión física por parte de ellos.

En cuanto a la pregunta (5), quiénes se encargan de vigilar a los estudiantes en el recreo, se observó que el portero se encarga de cruzar los niños porque la calle es un poco peligrosa para entrar al plantel, los profesores se encargan de vigilar a los estudiantes durante el recreo, también las personas de conserjería se encargan de cuidar a los estudiantes y también ayudan las personas de seguridad o porteros. Todos los profesores se vinculan al recreo, todos vigilan a sus estudiantes, pero también a estudiantes de otros grupos, o sea que esta área se observa muy bien. Los profesores siempre se mantienen vigilantes de los estudiantes que están en el área de Educación Física en la cancha.

Respecto a la pregunta (6) cómo se resuelven los conflictos ocurridos en el recreo, no se produjeron conflictos, entonces esa parte no se pudo valorar ni dar ningún criterio sobre ello. Expresaron que en días anteriores había pasado un conflicto, se le dio el tratamiento correspondiente.

### *Escuelas con clima social negativo*

Respecto a la pregunta si los docentes pronuncian comentarios positivos a los estudiantes, no se observó.

Con relación a la interacción profesor-estudiante, se observó que es muy agresiva. Los estudiantes no les prestan mucha atención a los maestros y el respeto de los niños hacia los mismos es un poco complicado. Los profesores no tienen control de los alumnos, la interacción en algunos cursos entre estudiante y profesor no es la más aceptable. Mucha bulla en el plantel, estudiantes en los pasillos en hora de clases. El contacto profesor y estudiante no es el mejor, los estudiantes no los respetan, los llaman con la palabra tú, no le guardan el debido respeto que se merece un maestro. Se visualizó un inconveniente con un estudiante que se salió de la clase, habían mandado a buscar a su madre y la manera en que se estaban expresando los profesores con los estudiantes era de discusión, o sea, que no fue llevado en ningún momento a la dirección sino fuera del curso.

En torno a la relación entre estudiantes en el salón de clase, se evidenció que no era buena, se tiran cosas y se maltratan unos con otros; los alumnos no respetan a la profesora en el 4to A. todo lo contrario en el 6to, muy educados y le

guardan respeto a la maestra. No se ven niños en el pasillo. Los estudiantes se mantienen muy alborotados, en algunos cursos se portaron muy bien, con bastante educación. Todos estuvieron en silencio. En el 4to. A se presenció un problema entre dos estudiantes, inclusive llegaron a pelear, en ese grado se presenta un gran problema, y hay un estudiante que está referido a la psicóloga, pero esta se encuentra de licencia por maternidad. Se está haciendo un esfuerzo para tratar con el niño, porque tiene problemas familiares. En los grados 5to. y 6to, hay una disciplina muy buena, todo excelente, una organización muy bien hecha. El comportamiento de los estudiantes en la escuela Herminia Pérez es muy desagradable, los niños respetan muy poco a la mayoría de los maestros. La relación entre los niños y profesores es muy mala, a la mayoría de ellos los profesores los corrigen y no los respetan, mucho relajo entres ellos mismos y agresiones, los maestros no los corrigen ni desapartan cuando están en esas acciones.

De acuerdo a si se producen conflictos en el recreo y cuáles conflictos se producen a la hora del mismo y cómo es la relación entre estudiantes en el recreo, no hay ningún niño afuera, solo los que están en Educación Física, pero en los cursos se ve un alboroto grande en la mayoría de ellos. En el horario de recreo hubo un pleito en la cancha y dos profesores fueron a retirar a los estudiantes y estuvieron presentes para desapartar el grupo que estaba peleando en la cancha del plantel; muchas agresiones en recreo, estudiantes peleando y no se ven maestros por ningún lado corrigiendo a los niños. En el recreo hubo juego de mano, voceaban bastante fuerte, corrían. Los profesores se juntaban entre grupos y se sentaban, no con atención al estudiante, sino que tenían un tema de conversación cada uno por su lado. Se mantienen muchos niños en el área de los otros cursos molestando y algunos maestros los corrigen, otros pasan por el lado y no les dicen nada.

En cuanto a quiénes se encargan de vigilar a los estudiantes en el recreo, no se ve a ningún profesor cuidando a los estudiantes.

Respecto cómo se resuelven los conflictos ocurridos en el recreo, se pudo visualizar que los profesores intervienen; en cuanto al jugueteo de mano de los estudiantes y la forma en que ellos se comportaron, nadie les prestó mucha atención. Algunos maestros los corrigen, pero la gran mayoría no hacen caso, simplemente le pasan por el lado y si lo ven maltratándose no se paran a decirle nada.

Se pudo notar en la escuela C que las persianas están en muy malas condiciones.

## 5. Discusión y conclusiones

Esta investigación tuvo como objetivo principal describir la percepción de convivencia que tienen los estudiantes en escuelas de clima social positivo

y clima social negativo. Uno de los aspectos más importante en el constructo de la convivencia encontrado fue el trato brindado por los docentes a los estudiantes, el respeto que se da entre ambos, evidenciándose dicha actitud en las escuelas con clima social positivo.

La comunicación efectiva, el respeto mutuo y el diálogo permiten en los centros con clima social positivo, que se genere un clima adecuado para posibilitar el aprendizaje (Morales & Rodríguez, 2017).

Dentro de los escenarios observados en los distintos centros educativos, los estudiantes que pertenecen a los centros de clima social negativo presentan baja calidad en la convivencia escolar, observándose el irrespeto existente por parte de sus compañeros, agresiones físicas, privación de expresar sus opiniones libremente, sus profesores no valoran el esfuerzo que realizan, falta de motivación por parte de los docentes a los trabajos que ejecutan, chantajes, entre otros.

Es importante destacar el modelo conductista que implementan algunos docentes cuando quieren restablecer el orden, un ejemplo de esto es la sanción aplicada por los mismos a los estudiantes cuando están desordenados, esto los lleva a pensar que esa acción producirá una enseñanza, pero en ningún caso se detienen a explicar, a dar herramientas a los estudiantes para que se produzca un proceso de aprendizaje real. Esto provoca que cuando el docente no está vigilando, el estudiante vuelva a manifestar indisciplina. Por lo tanto, la forma de conseguir que la disciplina sea aceptable en los estudiantes, no se realiza a través del desarrollo de valores, autonomía o autodisciplina, sino a través del premio y castigo. Es por esto que algunas prácticas escolares conllevan a promover actos de violencia hacia los estudiantes (Bravo, 2015; Díaz-Aguado, 2005; Ortega-Ruiz, Del Rey & Casas, 2016; Del Rey, Casas & Ortega-Ruiz, 2017; Retuert Roe y Castro, 2017).

En relación a las reacciones ante los problemas, los estudiantes de las escuelas con clima social negativo, expresaron que les comunican a sus padres, no siendo así en las escuelas con clima social positivo, los mismos, en vez de comunicarles a sus padres, tratan de resolver los problemas hablando.

En las escuelas con clima social positivo, los estudiantes reciben ayuda extra si la necesitan por parte de sus profesores, mientras que en las escuelas con clima social negativo sucede lo contrario. Además, escuchan a sus profesores y no se presentan ruidos y desorden en el aula de clase.

El horario de recreo resulta ser una necesidad fundamental para los estudiantes dentro del proceso educativo, es aquí donde los mismos interactúan y aprenden a convivir en paz. En el horario de recreo se pudo visualizar pleitos, agresiones físicas, interrupciones en otros salones

de clase, vociferaciones, juegos inapropiados y falta de supervisión docente en el mismo (Chaves, 2013; Granados, 2013).

La convivencia escolar es un tema complejo e indagar sobre el mismo es un proceso que exige la permanente interacción entre los actores para comprender mejor las interacciones humanas con el fin de transformarlas.

Dentro de los problemas de convivencia más comunes y generalizados en el contexto escolar observado, los que tuvieron mayor incidencia en las escuelas con clima social negativo fueron: insultar, amenazar, robos, destrozo de materiales y aislamiento.

Estos aspectos deben de abordarse desde aprendizajes donde los estudiantes practiquen el

cooperativismo para que así desarrollen habilidades y de competencias personales y grupales.

Se resalta cómo el escenario escolar es el reflejo de lo que sucede en la familia, la comunidad y por ende la sociedad en general (Díaz-Aguado, 2005).

Es importante que se trabaje desde las aulas el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas que permitan que haya una mejor interacción entre estudiantes. Además, promover el respeto entre los actores del proceso educativo.

Es necesario abordar el rol del docente y su práctica pedagógica, ya que esta es un factor determinante en la construcción de una cultura de paz en el proceso educativo.

## Referencias

- Akiba, M. (2008). Predictors of student fear of school violence: A comparative study of eighth graders in 33 countries. *School Effectiveness and school improvement*, 19(1), 51-72.
- Bacete, F. G. (2009). Formación inicial del profesorado y de los psicopedagogos en educación de la convivencia. *Educar*, 43, 43-60.
- Barnes, K., Brynard, S., & de Wet, C. (2014). The Influence of School Organizational Variables on School Violence in the Eastern Cape Province, South Africa. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(20), pp. 11-36.
- Benbenishty, R., & Astor, R. (2008). School violence in an international context. *International Journal*, 60, pp. 59-80.
- (2007). Monitoring indicators of children's victimization in school: Linking national, regional, and site-level indicators. *Social Indicators Research*, 84(3), 333-348.
- Cava, M., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18, 367-373.
- Chaves, A. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 67-87.
- Córdoba Alcaide, F., Del Rey Alamillo, R., Casas Bolaños, J. A., & Ortega Ruiz, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas*, 15(2), 78-89.
- Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 275-285.
- Díaz-Aguado Jalón, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G\*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191.
- Fernández, J. M. (2015). Convivencia escolar. Un estudio en la provincia de Sevilla (España). *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 3, 78-93.
- Fernández, I. (coord.) (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Cisspraxis.
- Fernández Martín, F. D., Pichardo Martínez, M. D. C., & Arco Tirado, J. L. (2005). Diseño, aplicación y evaluación de un programa piloto para la prevención del maltrato entre compañeros. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 375-384.
- Furlong, M. J., Greif, J. L., Bates, M. P., Whipple, A. D., Jimenez, T. C., & Morrison, R. (2005). Development of the California school climate and safety survey-short form. *Psychology in the Schools*, 42(2), 137-149.
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Lucas, F., & Fernández, M. (2009). Análisis by european teachers of the school coexistence. *Aula abierta*, 37, 11-18.
- Granados, J. M. A. (2013). Manifestaciones ocultas de violencia, durante el desarrollo del recreo escolar / Hidden manifestations of violence during the development of school recess. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-21.
- Grau, R., García-Raga, L. & López-Martín, R. (2016). Towards school transformation. Evaluation of a coexistence program from the voice of students and teachers. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5 (2), 137-146. doi: 10.7821/naer.2016.7.177
- Hirschstein, M.K., Edstrom, L.V., Frey, K.S., Snell, J.L. y McKenzie, E.P. (2007). Walking the Talk in Bullying Prevention: Teacher Implementation Variables Related on Initial Impact of the Steps to Respect Program. *School Psychology Review*, 36(1), 3-21.
- Jacobs, L. (2014). Framing of school violence in the South African printed media-(mis) information to the public. *South African Journal of Education*, 34(1), 1-16.
- Lesneskie, E., & Block, S. (2017). School violence: the role of parental and community involvement. *Journal of school violence*, 16(4), 426-444.
- Linares, J. J. G., del Carmen Pérez-Fuentes, M., Ación, F. L., & Torres, M. F. (2009). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula abierta*, 37(2), 11-18.
- Marín, M. (2002). Aspectos psicosociales de la violencia en el contexto educativo. *Aula Abierta*, 79, 85-105.
- Martínez González, R. A., & Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martínez, J. M. A. (2010). Éxito escolar y cyberbullying. *Boletín de psicología*, 98, 73-85.
- Martínez S., Del Pilar M. y Terán L. A. (2012). *Estudio de patrones de convivencia escolar en Panamá*. Panamá: UNICEF.
- Morales, D. A. B., & Rodríguez, J. J. N. (2017). El recreo: un camino hacia la prevención de comportamientos agresivos (The recess: a way to preventing aggressive behaviors). *Inclusión & Desarrollo*, 4(2), 29-39.
- Muñoz, V. M. R. (2007). Concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos. *Revista de Educación*, 343, 453-475.
- Ocaña, C. G., Salcedo, R. M., & Cardona, T. A. (2002). La convivencia escolar como factor de calidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(1), 1-6.

- Patterson, R. M., Maldonado, N., & Howe, M. (2014). School District Officials' and City Stakeholders' Perceptions Regarding School Violence and Ways to Prevent School Violence. Paper presented at the Annual Mid-South Educational Research (MSERA) conference.
- Retuert Roe, G., & Castro, P. J. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis (Santiago)*, 16(46), 321-345.
- Rodríguez Sabiote, C., Herrera Torres, L., Quiles, O. L., & Álvarez Rodríguez, J. (2008). El valor familia en estudiantes universitarios de España: análisis y clasificación. *Enseñanza e investigación en psicología*, 13(2), 215-230.
- Ruiz, E. P., Gonzalo, J. J. A., Espín, J. J. L., & Cantero, A. M. T. (2014). Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 223-241.
- Sandoval Manríquez, M. (2014). Coexistence and school environment: knowledge management keys. *Última década*, 22(41), 153-178. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>
- Saneleuteiro, E., & López-García-Torres, R. (2017). Violencia escolar: derechos y deberes para la convivencia. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 267-280.
- Shumba, A., & Ncontsa, V. N. (2013). The nature, causes and effects of school violence in South African high schools. *South African Journal of Education*, 33(3), 1-15.
- UNESCO (2004). Educación para Todos en América Latina: Un objetivo a nuestro alcance. Informe Regional de Monitoreo de Educación para Todos 2003. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC
- Valdés-Cuervo, Á. A., Martínez-Ferrer, B., & Carlos-Martínez, E. A. (2018). The Role of Teaching Practices in the Prevention of School Violence among Peers. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 23(1), 33-38.
- Vargas, T. (2009). *Violencia en la Escuela. Estudio cualitativo 2008-2009*. República Dominicana: Plan República Dominicana.
- Vargas, Y., Ripley, A., Fernández, D. y Garrido, I. (2014). Estudio de Prevalencia, Tipología y Causas de la Violencia en los Centros Educativos de Básica y Media de la República Dominicana. Ministerio de Educación (MINERD), Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), Universidad Iberoamericana (UNIBE). República Dominicana.
- Volungis, A. M., & Goodman, K. (2017). School violence prevention: Teachers establishing relationships with students using counseling strategies. *SAGE Open*, 7(1), 1-11. Doi: 2158244017700460.
- Zapata Martelo, E., & Ruiz Ramírez, R. (2015). Institutional responses to school violence. *Revista RA XIMHAI*, 11(4), 475-491.





## INTERVENCIÓN SOBRE DESARROLLO ORGANIZACIONAL Y TRABAJO EN EQUIPO EN UNA UNIVERSIDAD DOCENTE

Intervention on Organizational Development and Teamwork in a Teaching University

MARTHA TERESA GABOT BURGOS, EMMANUEL SILVELTRE

Instituto de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana

---

### KEY WORDS

*School Organizational  
Development  
Action Research  
Evaluation of School Rules  
and Controls  
Teacher Training  
Teamwork*

### ABSTRACT

*We carry out an action research project with a qualitative approach in our campus of the Salome Ureña Higher Institute of Teacher Training to achieve a systematization of the actions of the institution, unifying the criteria to develop the programs, projects, plans and evaluations; a greater mastery of the philosophy of the Institution, as well as a better planning and monitoring of activities and standards; the training of management personnel, integrating them into work teams; and more frequent periodic meetings within a four-month plan of activities. The participants were 22 teachers, the directors of the academic, administrative department and vice-rectory.*

---

### PALABRAS CLAVE

*Desarrollo organizacional  
escolar  
Investigación-acción  
Evaluación de normas y  
controles escolares  
Capacitación docente  
Trabajo en equipo*

### RESUMEN

*Llevamos a cabo un proyecto de investigación acción con un enfoque cualitativo en nuestro recinto del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña para lograr una sistematización de las acciones de la institución, unificando los criterios para elaborar los programas, proyectos, planificaciones y evaluaciones; un mayor dominio de la filosofía de la Institución, así como una mejor planificación y seguimiento de actividades y normas; la capacitación del personal directivo, integrándolo en equipos de trabajo; y más frecuentes reuniones periódicas dentro de un plan cuatrimestral de actividades. Los participantes fueron 22 docentes, los directores del departamento académico, administrativo y vicerrectoría ejecutiva.*

Recibido: 11/06/2019

Aceptado: 01/08/2019

## Introducción

Partiendo de una historia de servicios centenaria, el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) fue reconocido oficialmente como universidad en el año 2000, adquiriendo su actual nombre en el 2003. Esta transformación conllevó un aumento de su matrícula estudiantil, así como la incorporación e implementación de nuevos programas, y, en consecuencia, la integración de nuevos profesionales docentes y administrativos. Este crecimiento y desarrollo institucional demandaba un proyecto de intervención que incluyera la reestructuración organizacional de la institución, así como la optimización de la integración de su personal. La intervención que describimos en este trabajo se centra en el Departamento Académico (DA) del Recinto Luís Napoleón Núñez Molina (LNNM).

Para diseñar e implementar un proyecto de esta naturaleza en el DA seguimos las etapas de la puesta en marcha de un proyecto recomendadas por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE, s.f.). Estas etapas incluyen la percepción de la situación problemática, su análisis y diagnóstico, la identificación de alternativas de acción, la construcción de objetivos, la concertación de los involucrados, la realización y seguimiento del proyecto y, por último, su evaluación y balance. Este informe describe las etapas realizadas durante todo el proyecto, así como sus resultados y las recomendaciones ofrecidas.

Este proyecto constituye un ejemplo de investigación-acción (Latorre, 2007), en el cual utilizamos un conjunto de criterios, asunciones y principios teóricos sobre las acciones a desarrollar de manera conjunta para mejorar la práctica educativa. El proyecto se resume en la realización de una serie de acciones que debe asumir el profesorado para mejorar el trabajo que realiza.

En la primera etapa citada, la percepción de la situación problemática, pudimos advertir que entre el personal del DA existía una amplia diversidad con relación a sus creencias religiosas y políticas, así como con respecto a sus condiciones académicas, generacionales y culturales. Esta diversidad no estaba contribuyendo a la empatía y a la colaboración entre algunos miembros del grupo para la

realización de las tareas que se debían ejecutar en el DA. En consecuencia, el trabajo en equipo (TE) del personal se encontraba limitado.

Por otra parte, se percibían actitudes de resistencia en algunos colaboradores con muchos años en la institución, con un sentido de apropiación y pertenencia tales que los hacían sentirse amenazados ante una posible pérdida de los espacios que ocupaban, por lo que no colaboraban con los nuevos empleados.

En la segunda etapa, análisis diagnóstico, realizado antes de la intervención (ver Método), salieron a relucir varios aspectos. En primer lugar, el personal determinó que el DA realizaba muy pocas reuniones para evaluar sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA). Por otra parte, no se encontraron criterios unificados para elaborar la planificación institucional, ni para revisar el cumplimiento de sus normas. Se detectó también la necesidad de unificar los criterios para diseñar programas y proyectos, así como para diseñar y documentar acciones de mejoramiento continuo. Por último, el personal del DA demostró poco dominio de la misión, visión y valores de la Institución.

Pasando a la tercera etapa del proyecto, como alternativas de acción identificamos primeramente la reestructuración organizacional necesaria para adaptar el DA a los nuevos programas mediante la revisión del organigrama. En segundo lugar, el personal del DA debía ser capacitado para cumplir eficazmente sus funciones, en consonancia con la misión, visión y valores de la institución.

Las funciones del personal de la DA implican una amplia necesidad del TE, incluyendo la planificación y seguimiento de las actividades sistemáticas de la institución, promover y realizar cursos de actualización y capacitación en las diferentes áreas y unidades, reuniones periódicas entre coordinadores, encargados de unidades y directores de departamentos, así como planificaciones y evaluaciones en la institución. Por esta razón consideramos la capacitación en TE de los directivos del DA como una alternativa de acción indispensable en un proyecto que incluyera la optimización de la integración de su personal.

El TE ha sido considerado como uno de los generadores del avance científico acelerado que ha incrementado exponencialmente el conocimiento de la humanidad (Reza, 2005). Hemos encontrado ejemplos de que su uso en



las organizaciones mexicanas ha provocado la utilización de más herramientas de calidad, las cuales han mejorado el uso de los métodos de solución de problemas (Hirata, 2005).

Entre las razones que nos inducen a utilizar los equipos de trabajo se encuentra la expectativa funcional de que los grupos son capaces de alcanzar logros que los individuos no pueden trabajando solos, es decir, los grupos van a ejecutar las tareas con mayor eficacia. Esta se conoce como la dimensión estructural o de la tarea. Al mismo tiempo, estos grupos nos satisfacen necesidades interpersonales pues necesitamos ser recogidos por los demás, así como sentirnos útiles y apreciados, lo cual se conoce como la dimensión social. Para comprender cómo hay que trabajar en equipo, entonces, hay que tener en cuenta el contenido de la tarea, así como las estrategias y procesos que utilizan sus miembros. (Borrell, 2004; Stewart, 2005; West, 2003).

Un grupo sería una colección de individuos que, aunque los concentra y controla, mantiene la individualidad que permite que surja la sinergia. El grupo debe estar compuesto por un número limitado de miembros, entre cinco y nueve, y mantener objetivos y valores comunes claramente definidos, asumiendo que cada miembro está decidido a realizar los esfuerzos y tareas necesarias para su logro. En otras palabras, el grupo debe poseer una estructura y toma de decisiones participativas, delimitación y distribución de funciones y actividades, y la consiguiente aceptación de responsabilidades (Andeer-Egg, 2005; Clegg & Birth, 2005).

Los requisitos para conformar un grupo incluyen una amplia capacidad de comunicación de sus integrantes, los cuales deben aportar sus diferentes trasfondos, habilidades y aptitudes al propósito común. La motivación de estos integrantes debe incluir urgencia, inspiración, propiedad, recompensas y reconocimiento. Los equipos humanos se motivan con proyectos que enamoren, que supongan retos y desarrollo profesional y personal, para que sean capaces de gestionar con ingenio y naturalidad los cambios que implican su objetivo (Krieger & Braudt, 2005; Martínez, 2005; Olman, 2006).

Después de identificar las alternativas de acción para este proyecto, definiendo de paso la alternativa de acción del TE, necesitábamos

construir los objetivos que tendría dicho proyecto. Estos objetivos fueron:

1. Reestructuración organizacional del DA: Mejorar la planificación institucional, incluyendo el diseño de normas, controles y proyectos.
2. Capacitación del personal del DA para cumplir eficazmente sus funciones.
3. Entrenamiento de los directivos del DA en TE.

Para cumplir la quinta etapa de puesta en marcha del proyecto, la de concertación, integramos al mismo a los directivos del DA: coordinadores de áreas y encargados de unidades, con la participación del vicerrector ejecutivo y el director del Departamento Administrativo del Recinto LNNM. Este proyecto se llevó a cabo durante el cuatrimestre mayo-agosto del 2010.

La sexta etapa de realización y seguimiento del proyecto se describe en la sección de Método a continuación, y la última etapa, su evaluación y balance, se describe en las secciones de Resultados, Discusión y Conclusiones.

## Método

### *Tipo y diseño de estudio*

Esta investigación-acción fue realizada con un enfoque cualitativo. El diseño del trabajo fue correlacional, donde la comparación fundamental del mismo consistió en el contraste de la situación del DA y su personal, antes de la intervención del proyecto, con dicha situación después del proyecto. La situación del DA y su personal fue considerada entonces como una variable independiente categórica con dos niveles: Antes y Después.

Las variables dependientes fueron, por objetivos:

Objetivo 1. Reestructuración organizacional del DA:

1. 1. Revisión del organigrama
1. 2. Revisión de los instrumentos para la planificación institucional: diseño de normas, proyectos y controles de seguimiento.

Objetivo 2. Capacitación del personal del DA para cumplir eficazmente sus funciones.

2. 1. Conocimiento del personal sobre la misión, visión, valores y filosofía de la institución
2. 2. Conocimiento de las normas y reglas de la institución

2. 3. Seguimiento de actividades y normas  
Objetivo 3. Entrenamiento de los directivos del DA en TE.

3. 1. Estrategias para mejorar el trabajo en equipo entre la dirigencia

3. 2. Plan cuatrimestral de actividades

3. 3. Reuniones de seguimiento de acciones y verificación de FODA

### **Población y procedimientos**

Los participantes del proyecto fueron los directivos del DA: coordinadores de áreas y encargados de unidades, incluyendo los directores del DA y el Departamento Administrativo, así como el Vicerrector del LNNM. Las mencionadas etapas de la puesta en marcha de un proyecto fueron llevadas a cabo en los siguientes pasos:

Paso 1: Jornada de Reflexión. En esta jornada se realizaron las etapas de percepción y análisis de la situación problemática, elaborando un diagnóstico de la situación. Los resultados de este paso se describen más arriba, pues eran necesarios para poder construir los objetivos del proyecto.

Paso 2: Diseño de Propuesta de Cambio. Como resultado de la jornada de reflexión se identificaron las alternativas de acción ya descrita, sobre las cuales se construyeron los objetivos del proyecto.

Paso 3: Diseño de un Cronograma de Trabajo. A seguidas se elaboró un cronograma de trabajo para el desarrollo de las acciones, diseño de instrumentos, reuniones y talleres, que se implementarían en la intervención.

Paso 4: La implementación del proyecto de intervención se realizó a través de entrevistas, cuestionario, reuniones y talleres, dirigidos a los objetivos de reestructuración organizacional, capacitación del personal y entrenamiento en TE.

Paso 5: Evaluación y Monitoreo. La evaluación y monitoreo se realizó mediante diferentes instrumentos de recogida de datos: reuniones y entrevistas, la observación directa del desempeño de cada participante, y de las acciones que realiza el DA.

### **Instrumentos y análisis**

Los datos sobre las acciones que conformaron esta intervención fueron recogidos utilizando diversos instrumentos de tipo cualitativo, como entrevistas abiertas y un diario reflexivo, así

como reuniones para analizar de forma oral los resultados, los instrumentos diseñados y también la socialización de los hallazgos.

Además, se incluyó un cuestionario de 8 preguntas dirigido a los participantes, 5 de las cuales tenían un formato de respuesta tipo Likert, con 4 alternativas de frecuencia desde Siempre, Casi siempre, A veces y Nunca. Las otras 3 preguntas tuvieron un formato de respuesta de 2 alternativas: Respuesta correcta o Respuesta incorrecta, incluyendo esta la ausencia de respuesta.

El análisis cualitativo de los datos de las entrevistas, el diario y las reuniones incluyó su clasificación en categorías de respuestas con características comunes para ser descritas como resultados del proceso. El análisis de las frecuencias de respuestas del cuestionario, cuyas categorías fueron tratadas como una escala nominal, se realizó con la prueba del Chi-cuadrado.

### **Resultados**

El objetivo 1. Reestructuración organizacional del DA, incluyó la mejora de la planificación institucional, así como el diseño de normas, controles y proyectos.

1. 1. Revisión del organigrama. La primera acción realizada para esta reestructuración fue una revisión del organigrama. Como resultado del análisis del organigrama se advirtió que faltaba personal para realizar las acciones de varias instancias del DA, las cuales estaban siendo asumidas voluntariamente, a manera de colaboración, por otro personal que no tenía esa responsabilidad. Para mejorar esta situación se gestionó con las autoridades correspondientes el nombramiento del personal que faltaba y, después de que el mismo asumió sus puestos, se socializaron sus funciones con los demás compañeros, lo cual ayudó a que cada uno asumiera adecuadamente su rol.

1. 2. Revisión de los instrumentos para la planificación institucional, incluyendo el diseño de normas, proyectos y controles de seguimiento.

En el diagnóstico de la situación se estableció que existía una falta de seguimiento a la planificación. Como acción para enfrentar esta falta se llevó a cabo un taller para unificar criterios sobre la planificación, diseño y elaboración de programas y proyectos.

Para la evaluación parcial de esta acción se incluyó una pregunta en el cuestionario que inquiría sobre la frecuencia, estimada por los participantes, con la cual el DA realizaba reuniones para revisar la planificación institucional. Las respuestas a esta pregunta se muestran en la Tabla 1. Allí podemos ver la frecuencia de respuestas en cada categoría de respuesta, antes y después de la intervención, así como los por cientos que estas categorías representaban para fines de ayudar a su descripción.

Tabla 1. Por cientos de estimaciones de reuniones del DA para revisar la planificación institucional.

	Antes de la Intervención	Después de la Intervención
	%	%
Siempre	32%	59%
Casi siempre	55%	36%
A veces	14%	5%
Nunca	0%	0%

La prueba del Chi-cuadrado, diseñada para analizar las frecuencias de respuesta, exige que el 80% de las casillas de frecuencias esperadas sean de 5 o más. Para respetar este supuesto de la prueba tuvimos que reducir las categorías de respuesta a dos: Siempre y Casi siempre-A veces. El resultado del Chi-cuadrado mostró que las diferencias entre las distribuciones de respuestas de antes y después de la intervención no eran significativas estadísticamente,  $\chi^2(1) = 3.3, p = .07$ . Sin embargo, estas diferencias se encontraron en el sentido esperado: Antes de la intervención, la mayoría de los participantes estimó que las reuniones del DA para revisar la planificación institucional se realizaban Casi siempre (55%), mientras que, después de la intervención, esa mayoría se trasladó a la alternativa Siempre (59%).

Con respecto al diseño de normas, proyectos y controles de seguimiento se había encontrado en el diagnóstico que había una falta de integración en el diseño de programas y/o proyectos, para lo cual se emprendieron dos acciones: 1. El *diseño de un instrumento de acompañamiento docente* para supervisión y evaluación, y 2. La *creación de la Unidad de Planificación y Evaluación*.

Estas acciones se evaluaron parcialmente con la pregunta del cuestionario que requería la estimación de la frecuencia con la cual el DA realizaba reuniones para diseñar programas

y/o proyectos, cuyos resultados se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Por cientos de estimaciones de reuniones del DA para diseñar programas y/o proyectos.

	Antes de la Intervención	Después de la Intervención
	%	%
Siempre	18%	41%
Casi siempre	41%	50%
A veces	41%	9%
Nunca	0%	0%

En razón del supuesto del Chi-cuadrado explicado en la Tabla 1 dejamos fuera del cálculo la alternativa Nunca que no obtuvo ninguna respuesta. En esta ocasión el Chi-cuadrado mostró que las diferencias de las frecuencias antes y después de la intervención eran estadísticamente significativas,  $\chi^2(2) = 6.578, p = .04$ : La categoría de respuesta Siempre aumentó de un 18% antes de la intervención, a un 41% después de la misma. De igual forma, la categoría A veces disminuyó de un 41% antes de la intervención, a un 9% después de esta.

En relación con la necesidad de implementar el diseño y documentación de acciones que mostraran mejoramiento continuo detectada en el diagnóstico, *el DA aumentó los números de encuentros para diseñar y documentar acciones* que mostraran dicho mejoramiento. En la Tabla 3 se pueden observar las respuestas a la pregunta del cuestionario sobre la frecuencia de encuentros relacionados con este diseño y documentación realizados por el DA.

Tabla 3. Por cientos de estimaciones de reuniones del DA para diseñar programas y/o proyectos.

	Antes de la Intervención	Después de la Intervención
	%	%
Siempre	9%	27%
Casi siempre	59%	55%
A veces	27%	18%
Nunca	5%	0%

En esta ocasión, para realizar el cálculo del Chi-cuadrado tuvimos que incluir la categoría Nunca, porque la misma obtuvo una frecuencia, sumada con la categoría A veces. Estas categorías sumadas fueron comparadas entonces con la categoría de la suma de las respuestas Siempre y Casi siempre. El Chi-cuadrado confirmó que hubo diferencias

significativas entre las distribuciones de las respuestas antes y después de la intervención,  $\chi^2 (1) = 7.379, p = .007$ : Antes de la intervención las categorías Siempre y Casi siempre sumaron un 68% de las respuestas mientras que después de la intervención sumaron un 82%. Consecuentemente, las categorías Nunca y A veces sumaron un 32% de las frecuencias antes de la intervención y, después de esta solo un 18%.

El objetivo 2, la capacitación del personal del DA para cumplir eficazmente sus funciones, incluyó el conocimiento del personal sobre la filosofía de la institución, sus normas y reglas, así como el seguimiento de estas últimas.

2. 1. Conocimiento del personal sobre la misión, visión, valores y filosofía de la institución. Para lograr este objetivo específico llevamos a cabo un taller sobre la historia, estructura, filosofía y funciones del ISFODOSU.

Esta acción fue evaluada parcialmente con tres preguntas del cuestionario sobre el conocimiento correcto o incorrecto de la misión, visión y valores de la institución. En la Tabla 4 vemos las respuestas al conocimiento de los participantes sobre la misión del instituto.

Tabla 4. Por cientos de conocimiento de los participantes sobre la misión del instituto.

	Antes de la Intervención	Después de la Intervención
Respuesta	%	%
Correcta	23%	77%
Incorrecta	77%	23%

En esta tabla se confirma que la gran mayoría de los participantes (77%) no tenía un conocimiento correcto de la misión de la institución antes de la intervención, pero después de la intervención esa gran mayoría (77%) sí conocía correctamente esta misión. Estas diferencias mostraron significación estadística en la prueba del Chi-cuadrado,  $\chi^2 (1) = 13.091, p = .000$ .

En la Tabla 5 encontramos lo mismo en relación con la visión de la institución, la cual era conocida solo por una minoría (23%) antes de la intervención, pero pasó a ser una gran mayoría (82%) después de la intervención. Aquí también se encontró significación estadística en estas diferencias en el cálculo del Chi-cuadrado,  $\chi^2 (1) = 15.395, p = .000$ .

Tabla 5. Por cientos de conocimiento de los participantes sobre la visión del instituto.

	Antes de la Intervención	Después de la Intervención
Respuesta	%	%
Correcta	23%	82%
Incorrecta	77%	18%

En la Tabla 6 podemos observar que las respuestas al conocimiento de los participantes sobre los valores del instituto fueron iguales a las relativas a la visión (Tabla 5). Con una diferencia estadística significativa en el Chi-cuadrado,  $\chi^2 (1) = 15.395, p = .000$ , solo la minoría (23%) de los participantes tenía un conocimiento correcto de estos valores antes de la intervención, pero este conocimiento pasó a ser de una gran mayoría (82%) después de la intervención.

Tabla 6. Por cientos de conocimiento de los participantes sobre los valores del instituto.

	Antes de la Intervención	Después de la Intervención
Respuesta	%	%
Correcta	23%	82%
Incorrecta	77%	18%

2.2. Conocimiento de las normas y reglas de la institución. En el diagnóstico de la situación se había detectado la necesidad de conocer las normas y reglas que rigen la institución. Las acciones para enfrentar esta necesidad estuvieron incluidas entre las que se llevaron a cabo relacionadas con los objetivos específicos 1.2 y 2.1.

2.3. Seguimiento de actividades y normas. Consecuentemente a la falta de conocimiento de normas y reglas, se había detectado también la necesidad de darle seguimiento a dichas normas y a las actividades realizadas en la institución. Para hacer frente a esta necesidad se realizaron reuniones diversas para revisar el cumplimiento de las normas de la institución y, además, se diseñó un instrumento de acompañamiento docente para supervisión y evaluación.

Estas acciones de seguimiento fueron evaluadas parcialmente en una de las preguntas del cuestionario que pedía una estimación sobre la frecuencia con que el DA revisaba el cumplimiento de las normas de la institución. En la Tabla 7 encontramos las respuestas a esta pregunta y podemos

verificar, según lo esperado, que las frecuencias de la categoría Casi siempre aumentaron un poco después de la intervención, así como que las frecuencias de la respuesta A veces disminuyeron después de esta. Sin embargo, aunque se sumaron las categorías A veces y Nunca para evitar frecuencias esperadas muy pequeñas, estas diferencias no mostraron significación estadística en el cálculo del Chi-cuadrado,  $\chi^2 (2) = 2.22, p = .33$ , puesto que las frecuencias de respuesta Siempre se mantuvieron iguales en los dos momentos de medición. En ambos momentos esta frecuencia fue aceptable (32%).

Tabla 7. Por cientos de las estimaciones de revisión del cumplimiento de normas por el DA.

	Antes de la Intervención	Después de la Intervención
	%	%
Siempre	32%	32%
Casi siempre	32%	50%
A veces	36%	14%
Nunca	0%	5%

El objetivo 3, entrenamiento de los directivos del DA en TE, incluyó estrategias para mejorar el trabajo en equipo entre la dirigencia, reuniones de seguimiento de acciones y verificación de FODA, así como un plan cuatrimestral de actividades.

3. 1. Estrategias para mejorar el trabajo en equipo entre la dirigencia. Durante la etapa de identificación de alternativas de acción establecimos que las funciones del personal de la DA implicaban una amplia necesidad del TE, y que esta estrategia de trabajo aportaría estándares de calidad a nuestro trabajo. Para reducir las deficiencias detectadas en las estrategias utilizadas por el DA con sus directivos fueron celebrados varios *talleres sobre técnicas de TE, relaciones interpersonales, comunicación efectiva, liderazgo y cambio de paradigma*.

3. 2. Plan cuatrimestral de actividades. Como una de las medidas para fomentar el trabajo en equipo se diseñó de *plan cuatrimestral de actividades* para despertar el interés de programar acciones en conjunto y valorizar la integración de todos

3. 3. Reuniones de seguimiento de acciones y verificación de FODA. En la etapa de diagnóstico el personal consideró que el DA realizaba muy pocas reuniones para evaluar sus FODA, dentro de la falta de sistematización

y evaluación de las fortalezas y debilidades para el establecimiento de metas comunes. Para esto se confeccionó un *horario de encuentros semanales* de coordinadores y el DA.

Como medida parcial de estas acciones se incluyó una pregunta en el cuestionario sobre la estimación de la frecuencia de participación en reuniones organizadas por el DA para evaluar sus FODA. Los resultados de esta pregunta se muestran en la Tabla 7.

Tabla 7. Por cientos de las estimaciones de participación en reuniones del DA para evaluar sus FODA.

	Antes de la Intervención	Después de la Intervención
	%	%
Siempre	14%	55%
Casi siempre	55%	36%
A veces	32%	9%
Nunca	0%	5%

Para esta comparación, en razón del supuesto explicado del Chi-cuadrado, sumamos las respuestas de las categorías Casi siempre y A veces, para compararlas con la categoría Siempre y encontramos que hubo diferencias estadísticamente significativas entre las distribuciones de respuestas de antes y después de la intervención, Chi-cuadrado,  $\chi^2 (1) = 8.193, p = .004$ : Las respuestas Siempre de participación en estas reuniones fueron un 14% antes de la intervención, aumentando al 55% después de la misma. Consecuentemente, las respuestas de Casi siempre y A veces sumaban 86% antes de la intervención, disminuyendo a un 45% después de esta.

## Discusión

El objetivo 1, la reestructuración organizacional del DA, se logró a través de varias acciones. En primer lugar, (objetivo 1.1) la revisión del organigrama que determinó la falta de personal nos llevó a gestionar el nombramiento del mismo y a convocar al personal para la socialización de sus nuevas funciones, contribuyendo a que cada cual asumiera adecuadamente su rol.

En segundo lugar, dentro del objetivo 1.2, se realizó un taller para unificar criterios sobre la planificación, diseño y elaboración de programas y proyectos. Luego de esto, las estimaciones del personal directivo mostraron que la frecuencia de reuniones para revisar la

planificación institucional realizadas por el DA aumentó ligeramente.

Dentro del mismo objetivo, la falta de integración en el diseño de programas y/o proyectos se vio satisfecha por el diseño de un instrumento de acompañamiento docente para supervisión y evaluación, así como por la creación de la Unidad de Planificación y Evaluación.

La evaluación de la frecuencia con la cual el DA realizaba reuniones para diseñar programas y/o proyectos mostró un aumento significativo. Con estas acciones también se satisfizo la necesidad de implementar el diseño y documentación de acciones que mostraran un mejoramiento continuo.

La evaluación del número de encuentros realizados por el DA para diseñar y documentar acciones que mostraran dicho mejoramiento confirmó que después de la intervención estas reuniones aumentaron significativamente.

En resumen, se logró una sistematización de las acciones de la institución con una unificación de criterios para elaborar los programas y proyectos, así como para realizar las planificaciones y evaluaciones.

El objetivo 2, la capacitación del personal del DA para cumplir eficazmente sus funciones, fue enfrentado con éxito. Por una parte, el conocimiento del personal sobre la misión, visión, valores y filosofía de la institución se alimentó con un taller sobre estos temas y la evaluación de los temas del taller demostró que después de la intervención la gran mayoría del personal directivo tenía un conocimiento correcto de la misión, visión y valores de la institución.

Las actividades reportadas sobre planificación y capacitación contribuyeron también a corregir la necesidad detectada de conocer las normas y reglas que rigen la institución (objetivo 2.2).

La necesidad de darle seguimiento a dichas normas y a las actividades realizadas en la institución se obtuvo realizando reuniones diversas para revisar el cumplimiento de estas normas y diseñando un instrumento de acompañamiento docente para supervisión y evaluación.

La frecuencia estimada con que el DA revisaba el cumplimiento de las normas de la institución mostró que después de la intervención esta revisión aumentó

escasamente porque ya era bastante aceptable antes de la intervención.

En suma, a partir de la intervención logramos un mayor dominio de la filosofía de la Institución, así como una mejor planificación y seguimiento de actividades y normas.

Con el objetivo 3, entrenamiento de los directivos del DA en TE, pretendíamos desarrollar estrategias para mejorar el trabajo en equipo entre la dirigencia, elaborar un plan cuatrimestral de actividades y aumentar la frecuencia de reuniones de seguimiento de acciones y verificación de FODA.

El entrenamiento mencionado capacitó al personal directivo en las habilidades necesarias para ejecutar las funciones del DA: técnicas de TE, relaciones interpersonales, comunicación efectiva, liderazgo y cambio de paradigma, aportando estándares de calidad al trabajo.

El plan cuatrimestral de actividades elaborado despertó el interés de todos en programar acciones en conjunto y valorizar su integración.

Por otra parte, se confeccionó un horario de encuentros semanales de coordinadores y el DA, y se aumentó la frecuencia de reuniones de seguimiento de acciones y verificación de FODA. La estimación de la frecuencia de participación del personal en este tipo de reuniones resultó significativamente más alta después de la intervención.

Como resultado final podemos citar que el personal directivo fue capacitado exitosamente para realizar sus funciones en el DA, integrándose en equipos de trabajo, y que las reuniones periódicas con coordinadores, encargados de unidades y directores de departamentos fomentaron efectivamente su trabajo en equipo.

## Conclusiones

El balance de esta intervención fue positivo, logrando todos los objetivos propuestos en su mayor parte. Los problemas identificados para este proyecto fueron resueltos satisfactoriamente: se mejoró la planificación y el seguimiento sistemático de las actividades del DA; se capacitó y actualizó el personal directivo en diversas técnicas necesarias para el cumplimiento eficaz de sus funciones; se estableció la realización frecuente de reuniones periódicas con el equipo directivo; y se

unificaron los criterios para realizar las planificaciones y evaluaciones en el DA.

Como recomendación sugerimos que esta intervención sea aplicada al Departamento Administrativo del recinto, utilizando las estrategias de planificación, capacitación y

seguimiento descritas aquí; así como invitar a especialistas externos para enriquecer las acciones organizacionales y de trabajo en equipo.

## Referencias

- Ander-Egg, A. (2005). *El trabajo en equipo*. Córdoba, Argentina: Espartaco.
- Borrell, F. (2004). *Como trabajar en Equipo*. Barcelona: Gestión 2000.
- Clegg, B. & BIRTH, P. (2005). *Trabajo en equipo al instante*. México: Limusa.
- Hirata, R. (2005). *El caso mexicano*. México: Panorama.
- Krieger, R. & Brandt, D. (2005). *De las vacas sagradas se hacen las mejores hamburguesas*. Bogotá: Norma.
- Latorre, A. (2007). *Conocer y cambiar la práctica educativa* (4 ed.). Barcelona: Grao.
- Martínez, S. (2005). *Aprender a trabajar en equipo*. Barcelona: Lices Sagi-vela Grande.
- Olman, M. (2006). *Apuntes claves sobre trabajo en equipo y toma de decisiones*. Recuperado el 6 de agosto del 2008 de <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/ger/trabequiuentas.htm>.
- Reza, J. C. (2005). *Equipos de trabajos efectivos y altamente productivos*. México: Panorama.
- Stewart, G. 2005. *Trabajo en equipo y dinámica de grupos*. México: Limusa.
- West, M. (2003). *El trabajo eficaz en equipo 1+1=3*. Barcelona: Paidós.





## METODOLOGÍA UTILIZADA POR LOS DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE JORNADA ESCOLAR EXTENDIDA

Methodology used by Professors in Order to Teach Artistic Education  
in Education Centers with Extended School Days

CARMEN MATA DE SALCEDO, MARTHA TERESA GABOT, ORLENDA DE JESÚS SALCEDO  
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana

---

### KEY WORDS

*Artistic Education  
Extended School Day  
Teaching Strategies  
Evaluation Strategies  
Artistic Competencies  
Applied Arts  
Musical Education  
Visual Arts*

---

### ABSTRACT

*With the objective to describe the methodology used by professors to teach Artistic Education in schools with Extended Shifts, a study of cases was done through the repetition of 15 interviews in 15 schools in Santiago, as well as 7 class observation videos of the interviewees. Median age was 34 years old, ranging from 23 to 51, working from 4th to 6th grade. A classifying qualitative analysis of the interviews as well as the videos was done, based on the common characteristics of the answers. Half the participants didn't have a previous background and only a few had only taken courses on the topic; they taught it because "someone had to do it" or to fill in the gaps on their work day schedules.*

---

### PALABRAS CLAVE

*Educación artística  
Jornada escolar extendida  
Estrategias de enseñanza  
Estrategias de evaluación  
Competencias artísticas  
Artes aplicadas  
Educación musical  
Artes visuales*

---

### RESUMEN

*Con el objetivo de describir la metodología utilizada por los docentes para la enseñanza de la Educación Artística en las escuelas de Jornada Escolar Extendida, se realizó un estudio de casos repetidos mediante 15 entrevistas, en 15 escuelas de Santiago, así como 7 videos de observación de las clases de los entrevistados. La mediana de edad de los participantes fue de 34 años, de 23 a 51, sirviendo entre los grados 4to. a 6to. Se realizó un análisis cualitativo clasificatorio de las entrevistas y videos, basado en las características comunes de las respuestas. La mitad de los participantes no tenía formación previa y solo algunos habían tomado cursos sobre el tema; la impartían porque "alguien tenía que hacerlo" o para completar su horario.*

Recibido: 08/08/2019  
Aceptado: 18/09/2019

## Planteamiento del problema o tema objeto de estudio

El arte es una forma de expresión de las emociones y sentimientos humanos, por medio de ella se puede lograr que las personas se expresen libre y espontáneamente. En educación es de vital importancia, porque los estudiantes se sensibilizan y representan situaciones de aprendizaje utilizando la música, el canto, el teatro, la pintura entre otras manifestaciones desde los primeros años de escolaridad.

A partir del año 2015 en República Dominicana se puso en marcha una nueva revolución educativa, creando centros para la Jornada Escolar Extendida, en los cuales la asignatura de Educación Artística cobra gran importancia al impartir dentro del horario académico tres horas semanales, en lugar de una hora que tenía asignada. Con esta condición el Sistema Educativo Dominicano pretende que desde esta área se pueda despertar en los alumnos la creatividad, adaptabilidad, flexibilidad e innovación que tanto demanda la sociedad de hoy.

Aumentar el tiempo para enseñar artes en las escuelas aportará los efectos esperados siempre y cuando se realice utilizando la metodología adecuada, tomando en consideración que dicha asignatura no se desarrolle como la tienen entendida algunos docentes: que sólo se trata de manualidades y nada más.

Esta área es muy importante para los educadores y los alumnos porque permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo de manera lúdica, sobre todo si desde los primeros grados de la educación se emplea de forma correcta.

Por estas razones fue importante realizar este estudio con el propósito de determinar la metodología utilizada por los docentes para la enseñanza de la Educación Artística en los centros educativos de Jornada Escolar Extendida.

“Hoy en día hay que reivindicar la enseñanza de las artes y la cultura visual como una área relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no solo con los manuales, con enseñar a ver y a hacer con la cabeza y con las manos”. (Acaso, M. 2009, p. 17). Es aquí donde radica la importancia de esta investigación, en determinar la metodología que se está utilizando para la enseñanza de la Educación

Artística en el segundo ciclo del Nivel Primario, en los centros educativos de Jornada Escolar Extendida, y contrastar si la metodología utilizada por los docentes es la misma que plantea el currículo dominicano.

Las preguntas que guían esta investigación son entonces:

1. ¿Cuál es el perfil de los docentes que imparten la asignatura del área de Educación Artística en el segundo ciclo del Nivel Primario, en los centros educativos de Jornada Escolar Extendida?
2. ¿Cuáles disciplinas se privilegian para la enseñanza del área de Educación Artística en este nivel?
3. ¿Utilizan los docentes las estrategias de enseñanza aprendizaje que plantea el currículo vigente en esta área?
4. ¿Las estrategias de evaluación utilizadas por estos docentes se corresponden con las planteadas en el currículo dominicano?
5. ¿Desarrollan los docentes en sus prácticas de aula las competencias artísticas propias del área, planteadas en el currículo?

## Antecedentes y fundamentación teórica

Muchos estudios se han realizados en base a la metodología de la enseñanza de la Educación Artística, uno de ellos fue realizada titulada Impacto de los proyectos artísticos en la práctica docente. Hacia la concreción de un currículo de competencias en República Dominicana que analizó las incidencias, las posibilidades educativas y el impacto que producen los proyectos artísticos en la práctica docente, hacia el desarrollo de un currículo de competencias, que sirva de referencia a la elaboración de propuestas de apoyo a los docentes de la República Dominicana (Dotel, C. 2015)

La Educación Artística es una de las áreas del conocimiento que fomenta las competencias de forma integral. "En el cambio de rumbo experimentado por la Educación Artística han influenciado no sólo las nuevas orientaciones del pensamiento pedagógico, sino también las actuales condiciones en que se desenvuelve la vida del hombre en la sociedad contemporánea" (Alarcón, N. 2001, p.11). Por eso esta investigación es de gran relevancia para que los profesores y estudiantes de Educación Artística conozcan, con exactitud y certeza las metodologías específicas para trabajar esta área del conocimiento, tomando

en cuenta los procesos pedagógicos específicos que se deben implementar para cada disciplina: Artes escénicas, Artes aplicadas, Artes visuales y Educación Musical.

Los centros educativos no lograrán cumplir con las exigencias educativas, si no se toma conciencia y se profundiza en la Educación Artística, tantas veces ignorada o relegada en el currículo Educativo Dominicano. En ese sentido la metodología en la enseñanza de las artes es esencial, fomenta la creatividad y el desarrollo del ser humano de manera integral "introducir las artes en el medio escolar es también apostar por el desarrollo intelectual y sensorial de los niños y despertar en ellos una mayor exigencia, el orgullo por su propia cultura y un mayor respeto por las expresiones culturales de otros pueblos" (UNESCO, 2003).

Es muy importante educar en las artes con actividades innovadoras desde los primeros años de escolaridad, ya que esto fomenta habilidades cognitivas, sociales y personales. "Las sociedades del siglo XXI exigen cada vez más trabajadores creativos, flexibles, adaptables e innovadores y los sistemas educativos debe ajustarse a esta nueva situación. ...La educación artística constituye asimismo un medio para que los países puedan desarrollar los recursos humanos necesarios para explotar su valioso capital cultural" (Viadel, R. 2011, p. 217).

La intención primordial de estos hallazgos es realizar una mirada sobre las posibilidades que pueden construirse al considerar las artes como formas de observar, interpretar y conocer la realidad en relación a la mejora del proceso educativo. "Entre las posibilidades de este tipo de investigación, se incluye la generación de discusiones sobre la realidad escolar a partir de obras artísticas, que permitan observaciones nuevas y profundas en comparación con otros tipos de textos académicos; la capacidad de otros lenguajes e imágenes para describir las emociones indescifrables; y las experiencias intelectuales en los contextos educativos, integrando a los educadores que no tienen formación artística en el proceso de construir y analizar la información" (Cahnmann, M. 2008).

Con este estudio se pretende contribuir para que los criterios acerca de la enseñanza de Educación Artística sean claros. "Es objetivo de la pedagogía transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación,

construyendo ámbitos de educación desde las diversas áreas culturales; y las artes constituyen un área de experiencia cultural cognoscible, enseñable, investigable y realizable que puede constituirse en objeto y meta de la educación" (Tourrián, J. 2016, p.45).

Para aclarar el contexto de esta investigación hay que referirse al Modelo de Gestión para Centros de Jornada Escolar Extendida en República Dominicana, el cual ha sido elaborado con el apoyo de EDUCA institución que representa al sector privado en materia de educación, y que trabaja para que todo niño, niña y adolescente cumpla con el derecho humano fundamental a recibir una educación de calidad. A partir de experiencias anteriores de otros países que ya lo tienen y recogidas principalmente en: Modelo de Gestión de la Calidad para los Centros Educativos (2006) y Nos organizamos para una escuela efectiva (2010).

Esta política educativa se introduce con el fin de enriquecer la oferta curricular, a su vez incorporando un mayor número de elementos que favorezcan la calidad y la equidad educativa y contribuir al logro de las aspiraciones del Currículo de la educación dominicana. Este programa busca fortalecer las disciplinas artísticas, deportivas, el dominio y uso de las lenguas maternas y extranjeras. Además la integración de nuevas metodologías que promuevan aprendizajes significativos y la indagación, y favorezcan la creatividad, habilidades para la solución de problemas, la comunicación dialógica eficiente, el pensamiento crítico y la educación en valores.

No obstante a partir del año 2016, más de 800,989 estudiantes del país se han integrado en el Programa de Jornada Escolar Extendida (PJEE) teniendo acceso a una jornada escolar de 8 horas, con una oferta curricular enriquecida que incluye variedad de experiencias y atiende los talentos específicos, las necesidades y expectativas particulares y sociales de la población estudiantil.

Con este cambio se afianza la idea de que la Educación Artística es una herramienta eficaz de aprendizaje, puesto que se constituye en un instrumento pedagógico y didáctico eficiente al servicio de los docentes que buscan a través del arte fomentar que los estudiantes desarrollen sus habilidades, competencias, talentos y se conviertan en mejores sujetos sociales, con un alto grado de sensibilidad humana. Es un

componente que permea todas las áreas curriculares y más aún de la vida en sociedad.

Por eso se debe trabajar con una metodología adecuada, tomando como referencia lo que se plantea en el currículo dominicano. "La educación artística constituye asimismo un medio para que los países puedan desarrollar los recursos humanos necesarios para explotar su valioso capital cultural. La utilización de estos recursos y este capital es vital para los países si desean desarrollar industrias e iniciativas culturales fuertes, creativas y sostenibles, las cuales pueden desempeñar un papel clave al potenciar el desarrollo socioeconómico en los países menos desarrollados" (UNESCO 2005, p. 60)

En Educación Artística los manuales de metodología de investigación no abundan y en todos los casos responden a iniciativas institucionales (Viadel, 2011), por eso es preciso investigar sobre la metodología implementada para la enseñanza-aprendizaje de esta área curricular, que se orienten a publicaciones de buenas prácticas pedagógicas que sirvan de referencias a nivel local, nacional e internacional. Es que en esta área se han dado confusiones entorno al perfil del docente que debe impartirla, "en los escenarios académicos la Educación Artística en los distintos niveles los mismos docentes reclaman una identidad y una autonomía que no se había referenciado hasta hace unos años..." (Garzón, J. 2008).

Las metodologías artísticas de investigación se despliegan en todas las especialidades artísticas: poesía, novela, drama, danza, música, pintura, fotografía, instalaciones, video, performances, entre otras. En todos los casos se trata de usar el gran bagaje de conocimientos y estrategias profesionales de análisis, representación y persuasión, que son característicos de las creaciones artísticas, para abordar los problemas educativos. (Viadel, 2011).

La formación de educadores en el área Educación Artística es por lo tanto, una cuestión fundamental. En ella hay que contemplar dos aspectos: por un lado la formación de los futuros docentes del ámbito formal (escuelas, institutos), y por otro los programas de formación de educadores del ámbito no formal. En el caso particular los docentes de educación infantil, primaria y secundaria presentan una gran necesidad de formación y urge ante la escasa presencia en la formación inicial y en la universidad de contenidos relacionados con la enseñanza de las artes.

Así pues juega un papel relevante que dichos docentes especializados trabajen de

forma eficaz cada una de las disciplinas artísticas: La Educación Musical es un factor que permite el desarrollo sensorial que incluye los aspectos visual, auditivo, vocal, rítmico, corporal e instrumental. Propicia el desarrollo de la atención, la memorización y la capacidad de análisis, favoreciendo la adquisición del sentido crítico y estético.

La educación en las Artes Visuales se manifiesta en el campo de lo sensible y de lo inteligible, la aproximación plástica implica un proceso en el que la actividad personal de creación se apoya sobre el conocimiento del campo cultural y el saber técnico. Educa al mismo tiempo, la vista, las manos y el pensamiento.

Las Artes Escénicas son una forma de representación que utiliza el cuerpo, la voz, el espacio y el tiempo para expresar y comunicar a otras ideas, sentimientos y vivencias. Al abordar la realización de un proyecto expresivo, las actividades de arte escénico contribuyen de forma específica al desarrollo de la capacidad de socialización, creando hábitos de organización y cooperación mutua. El aprendizaje de roles nuevos permite desarrollar la capacidad de observación y reflexión sobre la propia conducta y la de otros. El conocimiento de recursos y técnicas de diálogo, gestuales, puede utilizarse para mejorar la participación en grupos y para comprender con mayor profundidad las representaciones dramáticas de los otros. Estas actividades pueden desarrollarse en el teatro, en los parques y en las calles.

Las Artes Aplicadas contribuyen al desarrollo de la capacidad creadora y la sensibilidad de los educandos, potencializando habilidades y destrezas que les permitirán, con la combinación adecuada de las demás artes, producir objetos artesanales de utilidad práctica o decorativa, mediante el uso racional y creativo de recursos naturales u otros creados por el ser humano.

El currículo dominicano para cada una de las disciplinas anteriores contempla dentro de las estrategias de enseñanza aprendizaje: el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje basado en proyecto y en problema. Además de la indagación dialógica, el juego, el sociodrama, el debate y los estudios de casos (Ministerio de Educación de la República Dominicana 2016). Estas deben ir adecuándose al contexto, a las necesidades de los estudiantes y la creatividad del docente que imparte la asignatura.

Otro punto que se debe tomar en cuenta en

el área de Educación Artística es la propuesta de evaluación, ya que en las artes es importante el producto, pero mayor es el procedimiento. Por ende, las metodologías asumidas deben señalar un camino hacia la relación entre conocimientos y experiencias derivadas de las prácticas relacionadas con la Educación Artística en todas sus manifestaciones. "Este reconocimiento de la experiencia artística ha de proponer un enfoque de investigación que permite teorizar la práctica situándola en relación a tres paradigmas: el interpretativo, el empirista y el crítico" (Hernández, F. (2008).

La evaluación puede conseguir que los profesores reflexionen de nuevo sobre su modo de enseñar y de presentar los contenidos, replanteándose las tareas con el fin de obtener una mayor adecuación del aprendizaje. Solo así sabrán los profesores si los alumnos construyen y estructuran conocimientos en arte, y no simplemente repiten lo que han escuchado varias veces. Para ello es necesario que los profesores tengan conciencia de que sus clases son momentos de creación, la tarea de evaluar en arte se hace todavía más compleja al necesitar varias formas diferentes de análisis y relato, con el fin de satisfacer distintos propósitos educativos. Cada tipo de actividad requiere una estrategia de evaluación específica. Frente a ello es necesario crear estrategias de evaluación que sean posibles en los espacios de aprendizaje y que puedan ser compartidas por todo el grupo tales como "Observación de un aprendizaje y/o registro anecdótico, elaboración de mapas conceptuales, portafolios, puestas en común, diarios reflexivos de clase, debates, entrevistas, intercambios orales, ensayos, resolución de problemas y casos para resolver" (MINERD 2016).

Las estrategias de evaluación en arte pueden ser muy variadas y deberán ser seleccionadas por el profesor dependiendo de la disponibilidad de las mismas y de la infraestructura que el espacio de aprendizaje ofrece.

Los retos de la actual sociedad demanda ciudadanos y ciudadanas bien formados, altamente competentes, con cualidades humanas, empatía, creatividad y talento para plantear soluciones efectivas ante diversidad de situaciones y problemas (MINERD, 2014, p.11). Es aquí donde radica realmente la

importancia de esta investigación, en identificar la metodología que se está utilizando para la enseñanza de la Educación Artística y cómo incide esto en la formación integral de los alumnos y en el desarrollo de las competencias necesarias para afrontar los retos que les plantea la vida.

El objetivo general de esta investigación es describir la metodología utilizada por los docentes para la enseñanza de la Educación Artística en los Centros Educativos de Jornada Escolar Extendida en el segundo ciclo del Nivel Primario. Sus objetivos específicos son:

1. Determinar el perfil de los docentes que imparten educación artística en cuanto a su edad, formación previa, razones para impartir la materia, experiencia y horas de docencia semanal.
2. Identificar las disciplinas del área más mencionadas como preferidas por los docentes de educación artística.
3. Enumerar las estrategias de enseñanza aprendizaje mencionadas por los docentes de educación artística para compararlas con las estrategias planteadas en el currículo vigente.
4. Enumerar las estrategias de evaluación mencionadas por los docentes de educación artística para compararlas con las estrategias planteadas en el currículo vigente.
5. Enumerar las competencias artísticas mencionadas por los docentes de educación artística para compararlas con las competencias planteadas en el currículo vigente.

Este estudio servirá para describir la metodología para la enseñanza de la Educación Artística en los Centros Educativos de Jornada Escolar Extendida en el segundo ciclo del Nivel Primario, así como otras variables internas y externas que rodean a los sujetos; además, servirá de base para futuras investigaciones relacionadas al tema.

## **Diseño y metodología**

### ***Tipo y diseño de estudio***

Este fue un estudio descriptivo, cuyos datos fueron recogidos sobre el terreno. El diseño del mismo es el de un estudio de casos repetidos. Naturalmente, el estudio de casos no tiene validez externa y la interpretación de sus resultados se limita al grupo de participantes.

Todas las variables registradas fueron consideradas como variables dependientes para su descripción. La mayoría de estas variables fueron nominales, como las menciones de razones para impartir la materia, las estrategias utilizadas, etc. Tres variables fueron ordinales: Grupos de edad, de experiencia docente y de horas semanales de docencia.

### Participantes

Como participantes de este estudio se seleccionó por conveniencia a 15 docentes, uno por cada centro educativo de Jornada Escolar Extendida del segundo ciclo del Nivel Primario en Santiago, incluyendo los grados 4to, 5to y 6to.

### Análisis

Tanto las escalas ordinales como las respuestas procedentes de las entrevistas fueron reducidas a categorías, escalas nominales, para describir los por cientos de frecuencia de su aparición en base al número de entrevistados, para una más fácil interpretación visual de los resultados. En los casos en que los entrevistados expresaron respuestas múltiples, los por cientos se basaron en el número de respuestas distintas.

**Procedimientos e Instrumentos:** En primer lugar, se recogieron datos de los docentes participantes a través de una guía de observación de aula con 97 enunciados, con el interés de obtener información sobre comportamientos, situaciones y percepción acerca de los procesos, métodos, estrategias, contenidos y competencias que se abordaban durante las clases observadas. Éste instrumento lo aplicaron los observadores 2 veces a cada docente en el momento que se impartía la asignatura de Educación Artística en los grados seleccionados. A su vez se realizaron observaciones de las clases de los participantes a través de grabaciones de videos.

Otro instrumento utilizado fue una entrevista a profundidad de manera personal a cada docente, la cual fue grabada en audio. Las preguntas hacían referencias a sus datos personales, la formación que poseían en el área, así como a las disciplinas, estrategias y competencias que preferían utilizar en la enseñanza de la Educación Artística.

Para validar estos instrumentos se hizo una consulta de expertos, referencias de otros instrumentos validados y de los encuestadores de la empresa suplidora del trabajo de campo.

## Resultados y/o discusión de resultados

### Perfil de los docentes

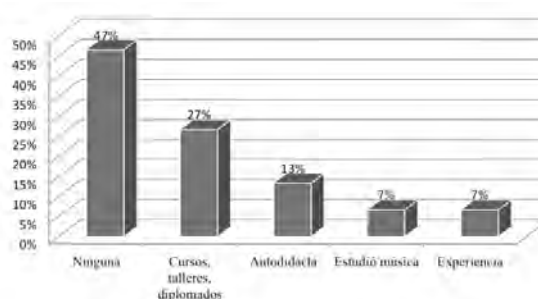
#### Edad

De los 15 entrevistados, solo 10 participantes aportaron sus edades, las cuales se encontraban entre 23 y 51 años, con una mediana de 34 años.

#### Formación previa

Con respecto a la formación previa de los participantes en el área de Educación Artística encontramos que prácticamente la mitad no tenía ninguna y que solo una cuarta parte de ellos había tomado cursos, talleres o diplomados. Algunos eran autodidactas. Las proporciones de estas categorías se pueden apreciar en la Figura 1.

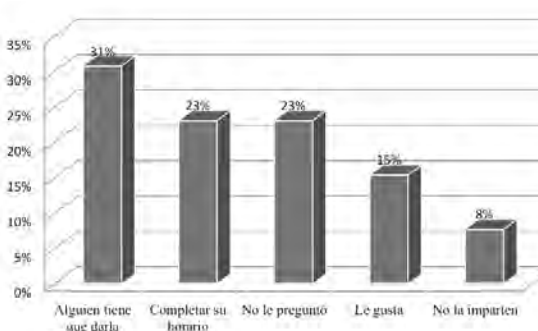
Figura 1. Por cientos de formación previa.



#### Razones para impartir la materia

Casi una tercera parte de los participantes no expresaron una razón clara para impartir la materia: Alguien tiene que darla, soy titular, está en el currículo, no había profesor. Casi una quinta parte la impartía para completar su horario y a otra quinta parte no le hicieron la pregunta. Solo un par de ellos la imparte porque le gusta. Estas proporciones se pueden ver en la Figura 2.

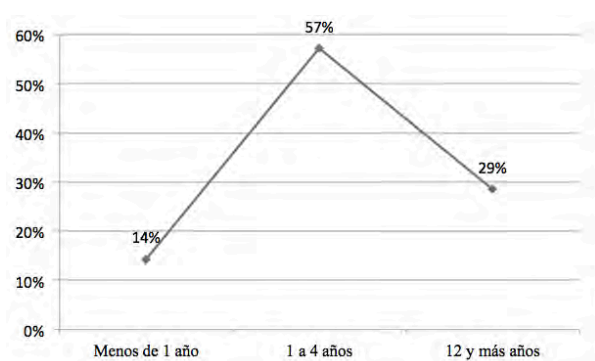
Figura 2. Por cientos de razones para impartir la materia.



### Experiencia impartiendo la materia

Las respuestas sobre la experiencia impartiendo la materia fueron dividida en 3 grupos: reciente (Menos de 1 año), mediana (de 1 a 4 años) y muy extensa (12 y más años). Como se puede observar en la Figura 3, más de la mitad de los entrevistados tenía una experiencia mediana y casi una tercera parte una experiencia extensa.

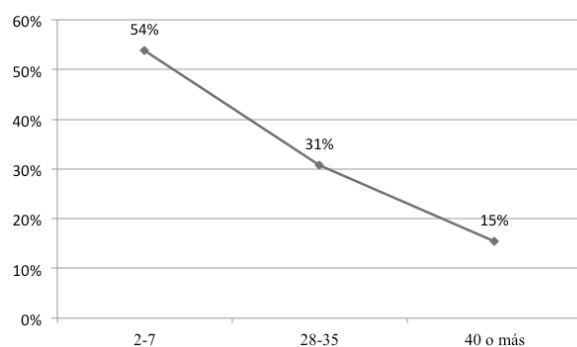
Figura 3. Por cientos de experiencia impartiendo la materia.



### Horas por semana impartiendo la materia

Los grupos de horas por semana impartiendo la materia fueron muy disímiles. Más de la mitad de los 13 participantes tenían de 2 a 7 horas semanales de docencia, mientras que casi una tercera parte tenían de 28 a 35 horas semanales. Solo dos de ellos tenían 40 horas o más a la semana de docencia. Los por cientos de estos grupos se presentan en la Figura 4.

Figura 4. Por cientos de horas por semana impartiendo la materia.



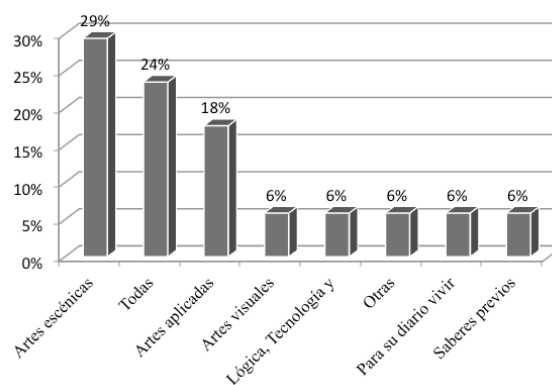
### Disciplinas más mencionadas como preferidas

Como se puede observar en la Figura 5, las disciplinas privilegiadas en las menciones de los participantes fueron en su mayor parte las Artes escénicas, seguidas muy de cerca por la respuesta Todas y en tercer lugar por las Artes aplicadas. Otras disciplinas expresadas solo tuvieron una mención. Esta fue una pregunta con respuestas múltiples (N = 17).

Debemos resaltar que en estas respuestas sólo se mencionaron más de una vez dos de las cuatro disciplinas que contempla el área de Educación Artística: Artes Escénicas y Artes Aplicadas. Las Artes Visuales sólo fueron mencionadas una vez y la Educación Musical no fue mencionada.

Algunos de los entrevistados dieron respuestas que no corresponden a las disciplinadas por las cuales se preguntaba, tales como: saberes previos, para su diario vivir, lógica, tecnológica y comunicación.

Figura 5. Por cientos de las disciplinas privilegiadas mencionadas.

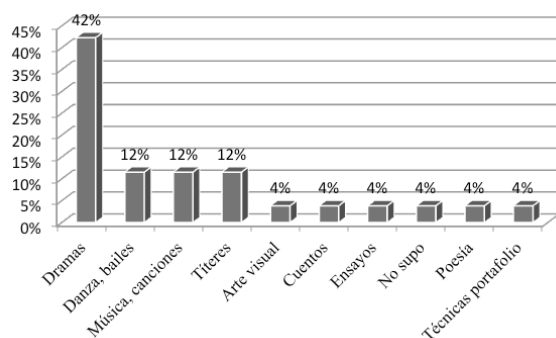


### Artes escénicas

Las manifestaciones de las artes escénicas mencionadas más frecuentemente fueron los dramas y el teatro, con casi la mitad de las menciones múltiples (N = 26). En un lejano segundo lugar se encontraron la danza, la música y los títeres. Como se ve en la Figura 6, las demás artes escénicas solo tuvieron una mención.

Aquí también las respuestas incluyeron menciones de actividades que no corresponden a las artes escénicas, como música, bailes, técnicas de portafolios, cuento y poesías. Además hacían alusión a las artes visuales como parte de las artes escénicas confundiendo lo que es otra de las disciplinas de la Educación Artística.

Figura 6. Por cientos de las manifestaciones de las artes escénicas mencionadas.

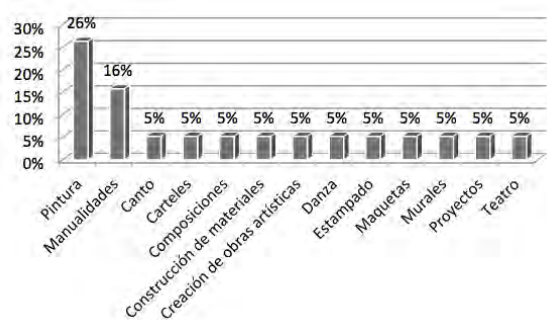


### Artes aplicadas

Las artes aplicadas mencionadas fueron muy diversas pues cada entrevistado podía mencionar varias (N =19). Como puede apreciarse en la Figura 7 la Pintura fue mencionada incorrectamente en una cuarta parte de las respuestas a pesar de ser una manifestación de las artes visuales, seguida de lejos por las Manualidades, pero sin especificar estas.

Las respuestas incluyeron canto, danza y teatro, las cuales no forman parte de las artes aplicadas, sino que pertenecen a la música y a las artes escénicas.

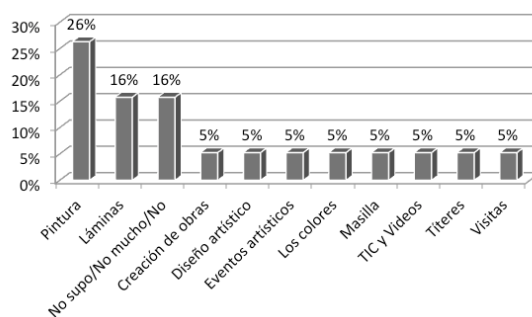
Figura 7. Por cientos de las artes aplicadas mencionadas.



### Artes visuales

Con las artes visuales sucedió lo mismo que en el caso anterior. Como se observa en la Figura 8 una cuarta parte de las menciones fue para la Pintura. Esta vez siguen de lejos, empatadas en segundo lugar, las láminas y la falta de respuesta. Las demás manifestaciones expresadas solo tienen una mención y no son respuestas correctas. Por ejemplo, la masilla es un recurso que se usa en las artes escénicas, así como los títeres.

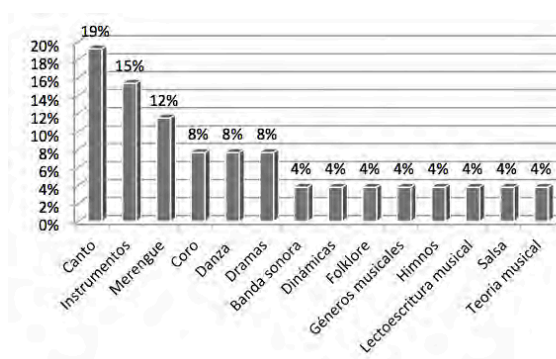
Figura 8. Por cientos de las artes visuales mencionadas.



### Educación musical

Los tipos de educación musical que dicen los participantes que integran a sus clases son también muy diversos, con 26 menciones múltiples. En la Figura 9 se comprueba que en primer lugar se encontró el Canto, con una quinta parte de las menciones, siguiéndolo en segundo lugar la enseñanza de instrumentos y en tercer lugar el merengue. Coro, danza y dramas tuvieron 2 menciones cada una y las demás solo una mención. Aquí se visualiza un mayor dominio de las manifestaciones de la educación musical.

Figura 9. Por cientos de la educación musical mencionada.



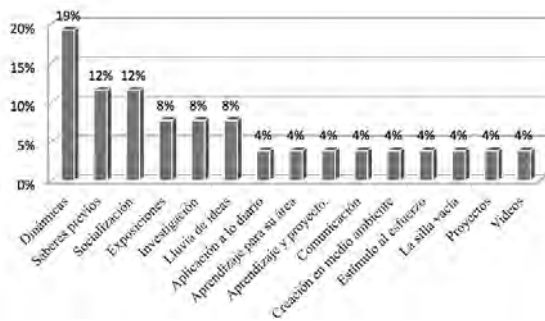
### Estrategias de aprendizaje

Como se puede comprobar en la Figura 10, las dinámicas de grupo (dramatizaciones, simulaciones, juego de roles, la silla vacía) fueron las estrategias de aprendizaje más mencionadas por los participantes, con una quinta parte de las menciones múltiples (N = 26). Empatadas en segundo lugar se encontraron los saberes previos y la socialización, mientras que en tercer lugar estuvieron las exposiciones, la investigación y la lluvia de ideas. Las demás estrategias solo obtuvieron una mención. Aquí debemos señalar que más de la mitad de las menciones



(58%) se corresponden con las estrategias planteadas por el currículo: Dinámicas (dramatizaciones, simulaciones, juego de roles), activación de saberes previos, socialización, exposiciones e investigación. Por otra parte, una cuarta parte de las menciones (27%) no se corresponden con las estrategias planteadas por el currículo, tales como: aplicación a lo diario, aprendizaje para su área, comunicación, creación en medio ambiente, estímulo al esfuerzo, la silla vacía y videos.

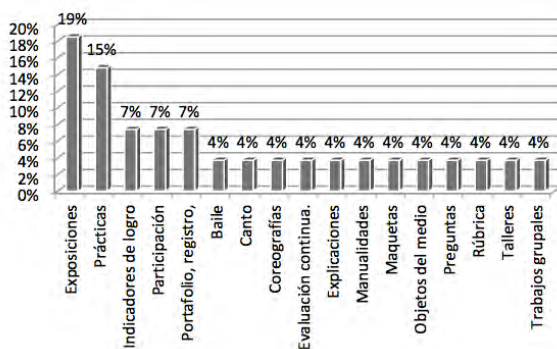
Figura 10. Por cientos de las estrategias mencionadas.



### Estrategias de evaluación

Los tipos de evaluación mencionados por los participantes también fueron muchos, tal y como se ve en la Figura 11. En primer lugar, con una quinta parte de las menciones múltiples (N = 27), se encuentran las exposiciones, seguidas de cerca por las prácticas. Empatadas en tercer lugar se encuentran los indicadores de logro, la participación y el portafolio, registro o cuaderno. Los otros tipos de evaluación expresados solo tuvieron una mención.

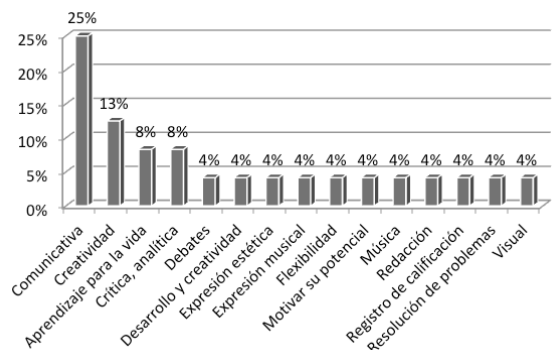
Figura 11. Por cientos de los tipos de evaluación mencionados.



### Competencias artísticas

Finalmente, en la Figura 12 se muestran las competencias artísticas que los participantes expresaron que fomentaban en sus clases. Allí vemos que, en primer lugar, con una cuarta parte de las menciones múltiples (N = 24), se encuentran las competencias comunicativas, seguidas de lejos por creatividad, aprendizaje para la vida y crítica, analítica. Las demás competencias expresadas obtuvieron una sola mención. De nuevo, la mayoría de las respuestas dadas por los docentes no hacen alusión a las competencias artísticas propuestas en el currículo dominicano. En el área de Educación Artística de este nivel se contemplan dos tipos de competencias: Expresión Artística y Apreciación Estética

Figura 12. Por cientos de competencias artísticas mencionadas.



## Conclusiones y limitaciones del estudio

### Conclusiones

Para cumplir con el primer objetivo específico se puede afirmar que el perfil de edad de los docentes estuvo entre 23 y 51 años. Prácticamente la mitad de ellos no tenía ninguna formación previa en el área de Educación Artística, y solo una cuarta parte había tomado cursos, talleres o diplomados. En otras palabras, su formación previa deja mucho que desear.

Estos docentes no tenían razones claras para impartir la materia, sino porque “alguien tiene que darla”, por ser titular de ese grado, por completar las asignaturas que tiene el currículo, porque no había profesor, para completar su horario y, en menor cantidad, porque le gustaba. Ante esta situación debemos señalar que la asignatura de Educación

Artística tiene los mismos requisitos que las demás en el currículo dominicano, por lo cual en ella se deben desarrollar las competencias requeridas y la debe impartir el docente que cumpla los requisitos de formación.

Dentro de este mismo objetivo encontramos que una buena parte de los docentes que imparten la materia tienen buena experiencia enseñándola, pues mucho más de la mitad tenía de 1 a 4 años enseñándola. Según esta experiencia deberían tener ya la formación académica requerida para desarrollar de forma adecuada el programa de la asignatura.

Con relación a nuestro segundo objetivo, las disciplinas más frecuentemente mencionadas por los participantes dentro del área de Educación Artística fueron las Artes escénicas y las Artes Aplicadas, a pesar que toda el área contempla cuatro disciplinas, dejando sin mencionar las Artes Visuales y la Educación Musical, lo cual refleja una falta de conocimiento del área de parte de los docentes.

El tercer objetivo específico se refería a las estrategias de enseñanza aprendizaje mencionadas por los docentes de educación artística para compararlas con las estrategias planteadas en el currículo vigente. A este respecto podemos concluir que más de la mitad de las estrategias mencionadas sí se correspondían con las estrategias planteadas por el currículo, mientras que una cuarta parte de las menciones no se correspondían con las estrategias esperadas. Haría falta entonces capacitar a los docentes para que utilicen con más frecuencia las estrategias planteadas en el currículo vigente. Al momento de impartir cualquier asignatura las estrategias utilizadas juegan un papel preponderante si se desea desarrollar en los alumnos las competencias esperadas, por lo que deben ser tomadas en cuenta al planificar sus clases.

En relación al objetivo específico 4, encontramos que los tipos de evaluación más mencionados para la Educación Artística fueron las exposiciones y las prácticas, seguidas por indicadores de logro, participación, portafolio, registro y cuadernos. Evaluar el desarrollo de las competencias supone usar instrumentos y medios diversos acordes a la competencia que se pretende evaluar y en contextos similares a las situaciones reales que vivirá el estudiantado. No se trata sólo de evaluar conceptos y hechos, sino también procedimientos, actitudes y valores que integrados constituyen la competencia. Esto implica que los docentes

deben ser críticos con los métodos, técnicas e instrumentos hasta ahora utilizados, pero también supone que sean abiertos, propositivos y creativos para incorporar nuevos métodos acordes al currículo.

Un examen no es la única forma de evaluar, es por ello que algunas de las estrategias de evaluación que se sugieren en un currículo orientado al desarrollo de competencias son: Observación de un aprendizaje y/o registro anecdótico, elaboración de mapas conceptuales, portafolios, diarios reflexivos de clase, debates, entrevistas, puestas en común, intercambios orales, ensayos, resolución de problemas, casos para resolver, entre otras. La Educación Artística como herramienta efectiva de aprender debe ser trabajada tomando en cuenta estas estrategias de evaluación, ya que permiten afianzar los conocimientos adquiridos y las competencias desarrolladas por los estudiantes. Con esta entrevista se ha podido verificar que las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes sujetos de esta investigación en su gran mayoría no se corresponden con las planteadas por el currículo dominicano.

El quinto objetivo específico estaba dirigido a enumerar las competencias artísticas mencionadas por los docentes de educación artística para compararlas con las competencias planteadas en el currículo vigente. Entre las competencias más frecuentemente mencionadas estuvieron las comunicativas, la creatividad, el aprendizaje para la vida y la crítica. Sin embargo, no se destacaron la Expresión Artística ni la Apreciación Estética, que son las que el MINERD propone desarrollar. La primera se refiere a la capacidad del alumno para externar sus pensamientos e ideas, aplicando conocimientos, procedimientos y técnicas de las artes, mediante el uso de su propio cuerpo, materiales e instrumentos para crear o reproducir imágenes, sonidos, movimientos y formas y la segunda es la capacidad de disfrutar, analizar, valorar y elaborar críticas de las imágenes, sonidos, movimientos y formas que perciben a través de sus sentidos, en su relación con el arte y sus manifestaciones.

Se pueden identificar en estos resultados diversidad de competencias mencionadas por los docentes entrevistados, que de acuerdo a lo planteado por el MINERD respecto a las competencias, no guardan ninguna relación puesto que más que competencias se podría

decir que son estrategias. Por otro lado, es importante destacar que cada docente en particular para esta área plantea sus propias competencias lo que denota que no existe unificación de criterios para trabajarlas y mucho menos que se realice consulta a los documentos oficiales destinados para estos fines.

Es preciso destacar que el arte tiene una forma muy propia de desarrollar en los seres humanos competencias que se relacionen con la forma en la que estos reflejen a través de ella lo que llevan dentro, haciendo uso hasta de su propio cuerpo. Al mismo tiempo lleva a las personas al aprecio de todo cuanto les rodea de una forma muy especial y única percibiendo de

cualquier objeto hasta el más mínimo detalle del cual está hecho. Un individuo bien educado en artes tiende a explotar su potencial con más eficacia que aquellos que no lo están, es por ello que las escuelas desde sus cimientos deben procurar que esta asignatura se imparta con la rigurosidad que demanda, sin obviar ninguno de sus contenidos y teniendo el personal idóneo para impartirla.

### ***Limitaciones del estudio***

Dentro de las limitaciones del estudio se encuentran las siguientes: algunos de los docentes no se dejaron grabar hasta el final.

## Referencias

- Acaso, M. (2009). *La Educación Artística no son manualidades: Nuevas prácticas en las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5382108> (Consultado: 13/09/2018).
- Alarcón, N. O. de. (2001). *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cahnmann-Taylor, M. (2008). Arts-based research Histories and new directions. En Cahnmann – Taylor, M. & Siegesmund, R. (Eds.), *Arts. Based Research in Education: Foundations for practice*. New York: Taylor & Francis.
- Dotel, C. (2015). Impacto de los proyectos artísticos en la práctica docente. Hacia la concreción de un currículo de competencias en República Dominicana. Santo Domingo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=133136> (Consultado: 13/09/2018).
- Garzón, J. D. (2008). Discursos y recursos del Arte en la educación. Apuntes sueltos para provocar reservas críticas con respecto a imaginarios del Arte en la educación artística. (*Pensamiento*), (*palabra*) y *obra*, 0(1). <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/46> (Consultado: 10/07/2018).
- Hernández, F. (2008). *La Investigación Basada en las Artes. Propuestas para Repensar la Investigación en Educación*. Barcelona: Educatio Siglo XXI.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016) *Diseño Curricular Nivel Primario Segundo Ciclo (4to, 5to y 3ero.)* Santo Domingo: Santillana.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2014) *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*. Santo Domingo: Santillana.
- Secretaria de Estado de Educación (2010). *Nos organizamos para una Escuela Efectiva: Cuaderno de apoyo*. Santo Domingo, República Dominicana: Series Gestión Educativa 2008-2012.
- Touriñán, J. (2016). Educación artística: Sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística”. *Educación XXI*, 19(2), 45-76, doi: 10.5944/educXX1.19.2.14466
- UNESCO (2005), *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*, UNESCO, París, p. 60-61 [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts\\_Edu\\_RoadMap\\_es.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf) (Consultado: 10/08/2018).
- UNESCO. (2003). *La educación artística y la creatividad en la escuela primaria y secundaria*. Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe: Brasil: UNESCO.
- Valeiron, J. (2006) *Modelo de Gestión de la Calidad para los Centros Educativos*. Santo Domingo, República Dominicana: Secretaria de Estado de Educación.
- Viadel, R. M. (2011). La Investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211-230.
- Viadel, R. M. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3). <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9515> (Consultado: 13/09/2018).



## UNIVERSIDADES: METODOLOGÍAS, ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES, APOYOS INSTITUCIONALES Y CLIMA ORGANIZACIONAL

Universities: Methodologies, Extracurricular Activities, Institutional Supports and Organizational Climate

ALEJANDRINA MIOLÁN CABRERA, JOSÉ IGNACIO TAVERA, EUFRACIA CRISTINA JIMÉNEZ

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana

---

### KEY WORDS

*University Methodologies  
Extracurricular Activities  
Institutional Support  
Organizational Climate  
Universities of Santiago*

---

### ABSTRACT

*The objective of this exploratory work was to correlate the dependent variables Methodologies used, Extracurricular Activities, Institutional Supports and the Organizational Climate in 4 Universities of Santiago. The independent variable was the university. The first three dependent variables were measured with ordinal estimates of frequency of occurrence (Methodologies and Extracurricular Activities) and ordinal estimates of adequacy (Institutional Supports). The Organizational Climate was measured with a Likert scale according to disagreement with 9 items that showed excellent reliability. Participants were a total of 377 randomly selected students in the universities under study, which will be represented by the letters A, B, C and D according to the results obtained.*

---

### PALABRAS CLAVE

*Metodologías Universitarias  
Actividades Extracurriculares  
Apoyos Institucionales  
Clima Organizacional  
Universidades de Santiago*

---

### RESUMEN

*El objetivo de este trabajo exploratorio fue correlacionar las variables dependientes Metodologías usadas, Actividades Extracurriculares, Apoyos Institucionales y el Clima Organizacional en 4 Universidades de Santiago. La variable independiente fue la universidad. Las tres primeras variables dependientes fueron medidas con estimaciones ordinales de frecuencia de ocurrencia (Metodologías y Actividades Extracurriculares) y estimaciones ordinales de adecuación (Apoyos Institucionales). El Clima Organizacional fue medido con una escala tipo Likert de acuerdo a desacuerdo con 9 ítems que mostraron excelente confiabilidad. Los participantes fueron un total de 377 estudiantes seleccionados al azar en las universidades objeto de estudio, las cuales serán representadas por las letras A, B, C y D según los resultados obtenidos.*

Recibido: 03/06/2019

Aceptado: 01/08/2019

## Estrategias, Actividades, Apoyos y Relaciones Interpersonales en la Universidad

En la enseñanza de la educación superior se implementan estrategias metodológicas diversificadas que permiten al docente diseñar actividades con intencionalidad pedagógica, donde se pone de manifiesto el rendimiento académico de los estudiantes como resultado de la valoración numérica efectuada por los docentes. Algunas instituciones de educación superior brindan apoyos a los participantes en los diferentes programas de formación como, sistema de becas, incentivos, servicios complementarios, orientación y psicología, entre otros servicios que resultan interesantes para aquellos estudiantes que no cuentan con los ingresos económicos suficientes para costear su formación académica.

Autores como Martínez (2015), Duarte y Navarro (2014) establecen que como servicio público de educación superior, la universidad está orientada a la investigación, la docencia, el estudio y la extensión, con la finalidad de desarrollar los mecanismos necesarios para atender las necesidades sociales que puedan presentarse, en ese aspecto. Como una comunidad académica, la universidad está orientada a la formación y capacitación académica de sujetos en diferentes ámbitos de la vida, en lo social, cultural, científico y en lo tecnológico.

Para el desarrollo del perfil profesional docente se hace necesario asumir estrategias metodológicas que permitan trazar pautas que ayuden a dar direccionalidad al proceso enseñanza aprendizaje, favoreciendo la organización progresiva e intencionada de lograr el desarrollo de competencias en el estudiantado. En este orden, Anijovich y Mora (2010), así como Cepeda (2013), plantean que a través de las estrategias metodológicas se logra orientar de manera efectiva el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo claro el qué, por qué, para qué y el cómo del proceso, permitiendo favorecer el desarrollo de habilidades de pensamiento como razonar, resolver problemas y tomar decisiones.

En este mismo sentido, las estrategias de enseñanza se concretizan a través de las técnicas didácticas que se constituyen en actividades que permiten orientar el proceso,

logrando desarrollar las habilidades y destrezas requeridas en los educandos. Asimismo, Torres y Girón (2009), y Montes de Oca y Machado (2011) expresan que las técnicas ayudan a organizar el proceso de enseñanza aprendizaje, favoreciendo el aprendizaje a través de procedimientos específicos que se enmarcan en todo el proceso hacia la estrategia general.

En otro orden, lograr el desarrollo de competencias en los estudiantes no se circunscribe a las actividades que se realicen dentro del contexto escolar, sino que existen otras actividades que van a complementar en estos sus experiencias de aprendizaje. Asimismo, Moriana, Alós, Alcalá, Pino, Herruzo y Ruiz (2006), la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016), y Alcántara, Alcántara, Vara, Enardo y Duarte. (2017), establecen que las actividades extracurriculares favorecen la participación de forma activa de los alumnos en su proceso de aprendizaje, el fortalecimiento de su vínculo con la comunidad, mejoran el nivel educativo, propician el desarrollo de competencias interpersonales, el pensamiento crítico y la madurez personal y social, aprenden a trabajar en equipos, a adquirir habilidades de liderazgo, a elevar su autoestima y sus aspiraciones profesionales futuras, además de que aumentan la motivación en el estudiantado universitario.

Otro aspecto a destacar según Figuera y Torrado (2013), es el apoyo institucional el cual es clave para el estudiantado, estimula el desarrollo académico, clarifica objetivos y demandas académicas; orienta sobre cómo conocer y adaptarse al contexto y, además, crea espacios para que el estudiante pueda ser un miembro activo de la comunidad universitaria. En este sentido, cuando el soporte económico que puede brindar la familia no es suficiente para la integración social y académica del estudiante a la universidad puede existir un mayor riesgo de abandono de los estudios.

En otro orden, los servicios complementarios hacen referencia a aquellos elementos que siendo necesarios no se constituyen en indispensables o relevantes en la prestación de soportes educativos, más bien constituyen un andamiaje que fortalece de manera significativa la calidad del servicio que se ofrece. Arvilla, Palacio, y Arango (2011) y Gonzalo y García, (2016) expresan que algunos

centros de enseñanza contemplan dentro de su estructura organizativa el departamento de orientación y psicología, así como otros de servicios estudiantiles, cuyas funciones no difieren considerablemente. La finalidad de estos departamentos está orientada hacia el análisis reflexivo, la intervención, la mediación y orientación en lo referente al comportamiento humano en el ámbito educativo, contribuyendo así, a superar los procesos que de alguna manera pueden afectar su aprendizaje, su formación profesional y hasta su propio desarrollo personal.

Dentro de los apoyos ofrecidos en las Instituciones de Educación Superior (IES) se encuentran las tutorías, en este sentido Villena, Muñoz y Polo (2013), Álvarez, Alegre y López (2012), expresan que estas facilitan en los alumnos la adquisición de habilidades de aprendizajes básicos y transversales de todas las materias. Considerándose como un factor de calidad orientado a la mejor integración de todos, conllevan a la optimización del proceso formativo y generan igualdad de oportunidades, ya que se identifican en coordinación con el tutorado los aspectos que impiden el aprendizaje.

Por otro lado, se presentan los incentivos a los estudiantes, los cuales para Navarrete y Puchi (2013), Puchi, Moraga y Villagran (2016) y Suárez y Díaz-Subieta (2015), se constituyen en una forma de motivar y garantizar la permanencia de los estudiantes, pues desde la perspectiva económica se privilegia la idea de que los mismos no abandonen sus estudios en la medida en que los beneficios, tanto económicos como sociales que perciben por ser alumnos, sean mayores que los costos originados por ellos.

Otro aspecto importante a tomar en cuenta en todo proceso de convivencia humana, son las relaciones interpersonales, las cuales se constituyen en un conjunto de interacciones entre dos o más personas que establecen un medio eficaz de comunicación. En este orden, Cornejo y Tapia (2011) y Bolaños, (2015), plantean que las relaciones interpersonales involucran destrezas sociales y emocionales que promueven las habilidades para comunicarse efectivamente, el escuchar, la solución de conflictos y la expresión auténtica de uno mismo.

En este mismo sentido, Cerezo y Sánchez (2013), así como Polo, León y Gozalo (2013),

refieren que las actitudes y conductas positivas en las relaciones interpersonales establecidas entre todos los actores del proceso enseñanza-aprendizaje conllevan al fortalecimiento de la convivencia. En ese orden, la creación de espacios en las universidades para el encuentro de los miembros de la comunidad de estudiantes estrecha los vínculos entre ellos y favorece relaciones fraternas mediante la comunicación.

López, Carvajal, Soto y Urrea (2013) expresan que las relaciones constituyen un elemento importante para la comunicación y el respeto hacia los otros, favorecen el desarrollo de habilidades sociales, permiten incrementar las interacciones y el rendimiento académico, así como la empatía, el aprendizaje cooperativo, la motivación escolar y la participación de los educandos en el proceso educativo. Toda institución que se dedica a la formación y capacitación académica necesita dar a conocer los procesos que se ejecutan, siendo la comunicación efectiva la mejor manera de hacerlo; para esto son necesarias herramientas que faciliten la buena interacción entre el personal que allí emerge y que proyecte una imagen auténtica de la calidad de los servicios que ofrece.

En este sentido, Macías y Camargo (2013) y Bonals y Sánchez (2016) expresan que la comunicación es un medio fundamental y necesario en el ser humano para la supervivencia. Por medio de ella se pueden establecer y desarrollar relaciones interpersonales, para lo cual se requiere una comunicación lineal, donde el proceso comunicativo siga una secuencia de momentos y códigos lingüísticos coordinados para que la interpretación del mensaje sea lo mejor posible. En ese mismo orden, la presencia de los medios tecnológicos son indicadores de calidad y avances para las universidades, pues representan un mecanismo de competitividad en el ámbito de la comunicación académica.

La motivación es un factor fundamental para lograr iniciar, permanecer y culminar de manera exitosa una carrera universitaria, esta se constituye en uno de los factores más importantes en el desarrollo integral de las personas. En este sentido, Guzmán y Concepción (2012), Espinosa y Novillo (2016), y Fernández, Mijares y Álvarez (2013), plantean que esta no solo depende del educando y del docente, por lo que hay que cuidar la relación entre las

necesidades individuales y las condiciones socio-ambientales del aula. En este mismo orden, la motivación puede funcionar como estímulo, para el desarrollo de las cualidades, y capacidades propias de un individuo, ya que un alumno motivado logra rendimientos académicos más satisfactorios, lo cual repercutirá en desempeños profesionales de calidad y en construcción de saberes de excelencia.

Para alcanzar la motivación del estudiantado es muy importante un clima universitario que favorezca las buenas relaciones en todos los actores del proceso y las condiciones físicas pertinentes para el logro de aprendizajes de calidad. En este orden, Ríos, Bozzo, Marchant y Fernández (2010), así como el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014), plantean que el clima universitario es un factor muy importante para lograr la calidad educativa y que, además de asociarse con el respeto de las normas, incide en las buenas relaciones de los alumnos entre sí y entre alumnos y profesores. Asimismo, es necesario que el docente muestre en su desempeño competencias, como el dominio de contenido, el desarrollo de una metodología motivadora, variada y la práctica de un sistema de evaluación justo. Por otra parte, las condiciones de infraestructura y el mobiliario del salón de clase pueden influir en la calidad del ambiente, debido a que son parte importante del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta investigación contribuirá con sugerencias para el mejoramiento del apoyo institucional que reciben los estudiantes en estos recintos universitarios y aportará datos e informaciones sobre la percepción de las estrategias metodológicas implementadas por los docentes. Además permitirá indagar sobre las relaciones interpersonales que desarrollan los alumnos, los niveles de convivencia, comunicación, respeto y motivación que poseen estos.

## Objetivos

1. Identificar las principales estrategias metodológicas que se desarrollan en las universidades de Santiago objeto de estudio.
2. Establecer la percepción diferencial de la frecuencia de uso de estas metodologías

entre los participantes de las diferentes universidades.

3. Identificar las actividades extracurriculares más frecuentemente mencionadas por los participantes de las diferentes universidades.
4. Estimar la percepción diferencial de la adecuación de los apoyos institucionales ofrecidos a los estudiantes en las universidades del estudio.
5. Determinar la percepción diferencial del clima organizacional entre los participantes de las universidades estudiadas.

## Método

### *Tipo de Estudio*

Este estudio tiene una finalidad aplicada, sus datos fueron recogidos en el campo y su naturaleza es de tipo descriptiva y exploratoria, el diseño del estudio es correlacional. Fue considerada como variable independiente o explicativa la universidad de pertenencia del participante con 4 niveles (A, B, C y D).

Las variables dependientes se detallan en el cuestionario anexo. Estas incluyeron Metodologías, Actividades Extracurriculares y Apoyos Institucionales, las cuales fueron medidas con escalas ordinales. Las Metodologías y Actividades Extracurriculares se midieron con estimaciones de frecuencia de ocurrencia. Los Apoyos Extracurriculares se midieron con estimaciones de adecuación. La variable dependiente Clima Organizacional se midió con una escala de intervalos Tipo Likert, donde al Total Acuerdo se le otorgó el 5 y al Total Desacuerdo el 1.

El instrumento de recolección de datos fue elaborado por los investigadores, tomando en cuenta los objetivos de la investigación, las variables y los indicadores que fundamentan el estudio. Para la validación del instrumento, se realizó un pilotaje con un grupo de estudiantes con características similares a la población objeto de estudio, con el propósito de determinar el grado de validez y confiabilidad de cada ítem formulado. Además, se dio a conocer a tres especialistas en metodología de investigación y al asesor de la investigación. Se tomaron en cuenta las observaciones de comprensión y análisis realizadas por estos y luego fue aplicado a la muestra objeto de estudio.



**Muestra**

Los participantes fueron un total de 377 estudiantes universitarios, seleccionados al azar en 4 universidades de Santiago: B, n = 57; C, n = 45; D, n = 87; y A, n = 188. Estas cantidades se determinaron con un método de afijación proporcional de acuerdo a la matrícula de cada universidad incluida.

La edad de estos participantes estuvo entre 17 y 50 años con una media de 25 años. La mayoría de ellos era de sexo femenino (300) y tenían un tiempo promedio de 4 años estudiando su carrera. La mayoría (162) estudiaba la mención Secundaria, 123 la mención Primaria y 89 la mención Inicial. Se realizaron análisis de frecuencias para todas las variables, para las comparaciones entre las Universidades, se hicieron tablas cruzadas y se calcularon los estadísticos de Chi-cuadrado, dado que estas eran medidas ordinales y de frecuencias.

Para el análisis de la Escala de Clima Organizacional se calculó primero un índice de confiabilidad Alfa. Para las comparaciones de clima entre las Universidades se realizó un análisis de varianza (ANAVAR) y comparaciones múltiples con la corrección Bonferroni. Todos los análisis se realizaron con los procedimientos del SPSS, versión 22, excepto los cálculos de Tamaño del Efecto y Potencia de los Chi-cuadrado y ANAVAR, los cuales se hicieron utilizando el calculador G\*Power de Faul, Erdfelder, Lang, & Buchner (2007).

**Resultados**

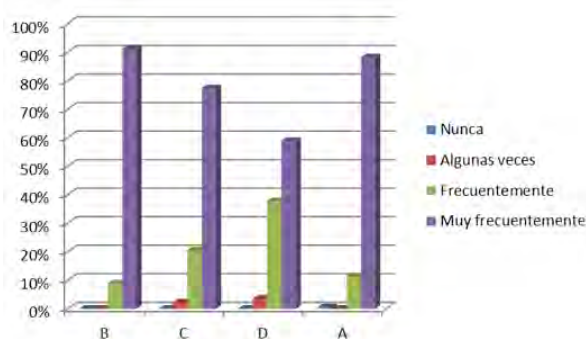
**Metodologías**

En el cuestionario se solicitaba a los participantes que estimaran la frecuencia con que diversas metodologías se usaban en sus universidades. En general, las metodologías estimadas como más frecuentes fueron Trabajos/tareas, en primer lugar (84%), presentaciones/exposiciones de estudiantes, en segundo lugar (64%) y, en tercer lugar (52%), prácticas a través de las TIC.

Los Trabajos/tareas fueron estimados con diferencias entre las universidades. Según se aprecia, en la Figura No.1 en la B se mencionó la mayor frecuencia de estos trabajos, seguida por la A y C, quedando D en último lugar. Aunque el Chi-cuadrado resultó significativo,

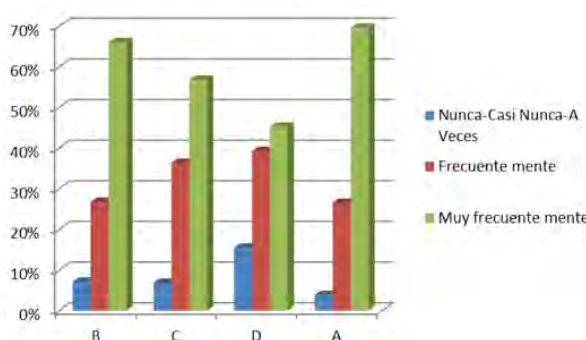
$\chi^2 (9) = 41.34, p = .000$ , este no es interpretable porque más del 20% de las casillas de la tabla tuvo frecuencias esperadas menores a 5. En este caso, no se pudieron reducir las categorías de frecuencia nunca y algunas veces a una sola, por ser cualitativamente diferentes.

Figura No. 1. Por cientos de frecuencias estimadas de trabajos/tareas según Universidad.



Las frecuencias de presentaciones/exposiciones de estudiantes fueron estimadas con diferencias significativas entre las universidades, confirmadas por el Chi-cuadrado,  $\chi^2 (6) = 20.12, p = .0003$ , con un tamaño del efecto grande ( $w = .66$ ) y una potencia perfecta (1). En esta ocasión, así como en muchas comparaciones más, fue necesario integrar las casillas nunca, casi nunca y a veces, para evitar un exceso de casillas vacías. Como se puede observar en la Figura No.2, las frecuencias más altas se encontraron en A, seguida por B y C y luego D quedó con las menores frecuencias.

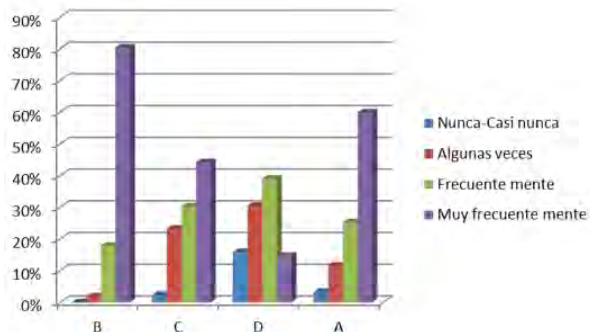
Figura No.2. Por cientos de frecuencias estimadas de presentaciones/exposiciones de estudiantes según Universidad.



Las frecuencias de prácticas a través de las TIC también fueron estimadas con diferencias significativas entre las universidades,  $\chi^2 (9) =$

110.95,  $p = .000$ , con un tamaño del efecto muy grande ( $w = .86$ ) y una potencia perfecta (1). Como vemos en la Figura No.3, en esta ocasión las frecuencias más altas vuelven a encontrarse en el B y luego en la A y C y en cuarto lugar D.

Figura No.3. Por cientos de frecuencias estimadas de Prácticas a través de las TIC según Universidad



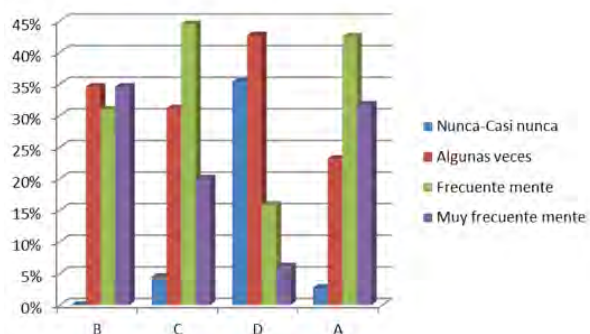
### Actividades Extracurriculares

En la próxima sección del cuestionario se pidió a los participantes que estimaran la frecuencia de realización de diversas actividades extracurriculares en sus universidades. Entre estas actividades la más mencionada fue talleres o seminarios, con un 64% de menciones, luego actividades deportivas con 32%, seguida de comedor/alimentación, con un 29%.

Las estimaciones de realización de Talleres o seminarios presentaron diferencias estadísticamente significativas entre los participantes de las diversas universidades,  $\chi^2 (9) = 109.29$ ,  $p = .000$ , con un tamaño del efecto grande ( $w = .57$ ) y una potencia perfecta (1).

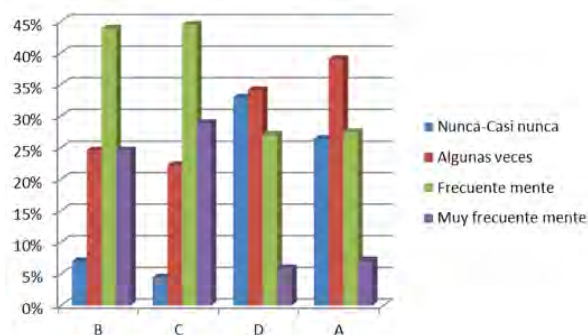
En la Figura No.4 se puede observar que las estimaciones más altas de realización de esta actividad se encontraron en C, seguida de cerca por la A y luego la B y D ocupó el cuarto lugar.

Figura No.4. Por cientos de frecuencias estimadas de talleres o seminarios según Universidad.



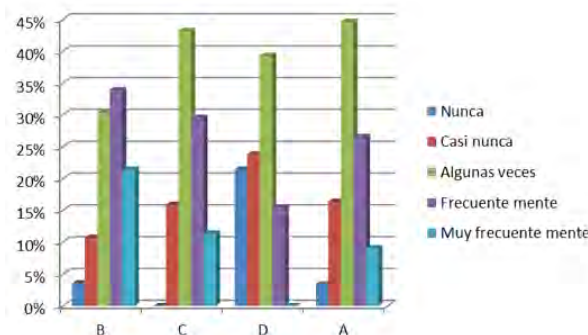
En relación con las actividades deportivas también encontramos diferencias significativas en las estimaciones de la frecuencia de su realización entre los estudiantes de las diversas universidades,  $\chi^2 (9) = 53.37$ ,  $p = .000$ , con un tamaño del efecto grande ( $w = .51$ ) y una potencia perfecta (1). En la figura No.5 se visualiza que C obtuvo las estimaciones de mayor frecuencia de estas actividades, seguida muy de cerca por la B, A y D que recibieron estimaciones de mucha menor frecuencia.

Figura No.5. Por cientos de frecuencias estimadas de actividades deportivas según Universidad.



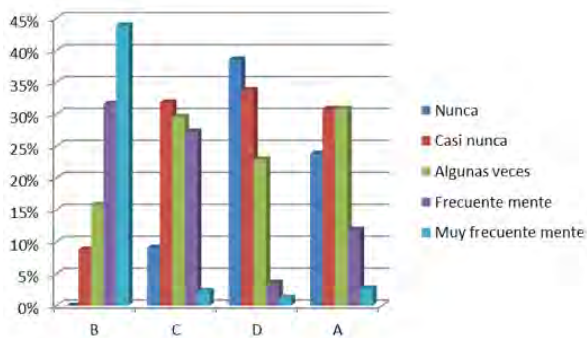
Con respecto a la actividad encuentros culturales, mencionada por 23% para un rango 4 de importancia, también aparecieron diferencias significativas entre las estimación de frecuencia de dicha actividad de los participantes de las universidades incluidas,  $\chi^2 (12) = 56.62$ ,  $p = .000$ , con un tamaño del efecto grande ( $w = .68$ ) y una potencia perfecta (1). Como se puede observar en la Figura No.6, las estimaciones de frecuencia de esta actividad fueron mayores en la B, seguida por la C y luego por la A, D recibió las estimaciones de frecuencia más bajas.

Figura No.6. Por cientos de frecuencias estimadas de encuentros culturales según Universidad.



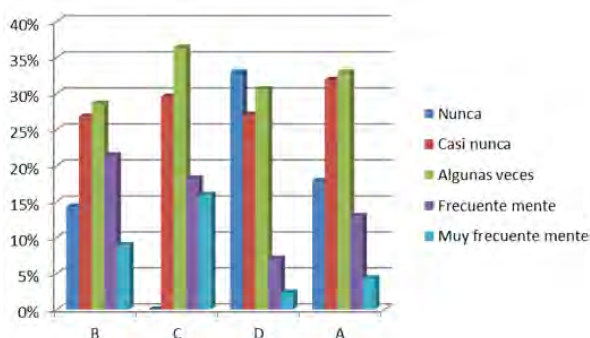
La actividad participación en clubes fue estimada como mucho más frecuente en la B que en las demás universidades. Muy de lejos le siguen la C y A. En la D las estimaciones fueron mínimas. En general, esta Actividad recibió un rango 5 con un 22% de menciones. Estas diferencias mostraron alta significación estadística,  $\chi^2(12) = 160.13$ ,  $p = .000$ , con un tamaño del efecto grande ( $w = .67$ ) y una potencia perfecta (1). Las mismas pueden verse en la Figura No.7.

Figura No.7. Por cientos de frecuencias estimadas de Participación en clubes según Universidad.



La Actividad encuentros interuniversitarios recibió un 15% de menciones entre los participantes para obtener un rango 6 entre estas. Sin embargo, esta actividad presentó diferencias significativas en las frecuencias estimadas de su realización entre las distintas universidades,  $\chi^2(12) = 36.19$ ,  $p = .000$ , con un tamaño del efecto grande ( $w = .56$ ) y una potencia perfecta (1). En la Figura No. 8 se puede visualizar que las estimaciones más frecuentes para esta actividad fueron encontradas en C y B. A obtuvo estimaciones menos frecuentes y en D fueron mínimas.

Figura No.8. Por cientos de frecuencias estimadas de encuentros interuniversitarios según Universidad



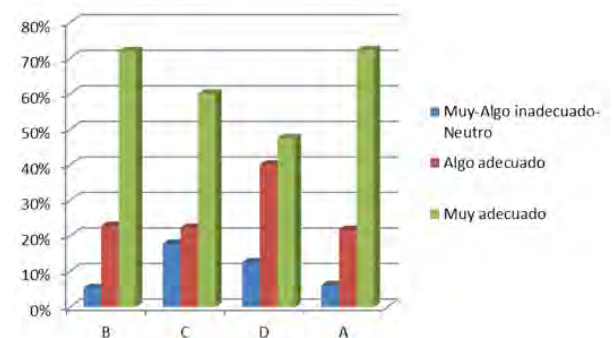
## Apoyos Institucionales

En la siguiente sección del cuestionario se solicitó a los participantes una estimación de la adecuación de diversos apoyos institucionales, ofrecidos por sus universidades, estas estimaciones se hacían en una escala ordinal de 5 puntos que iba desde muy inadecuado hasta muy adecuado. En muchos de los análisis que se reportan a continuación hubo la necesidad de integrar 2 ó 3 categorías de adecuación para evitar el exceso de casillas vacías.

Según las menciones generales los Servicios mencionados más frecuentemente fueron Biblioteca, en primer lugar (83%), Informática y comunicaciones, en segundo lugar (69%) y Orientación académica en tercer lugar (64%). Las estimaciones de adecuación del servicio de Biblioteca, aunque fue el servicio más mencionado, no presentaron diferencias significativas entre los participantes de las distintas universidades en el análisis del Chi-cuadrado.

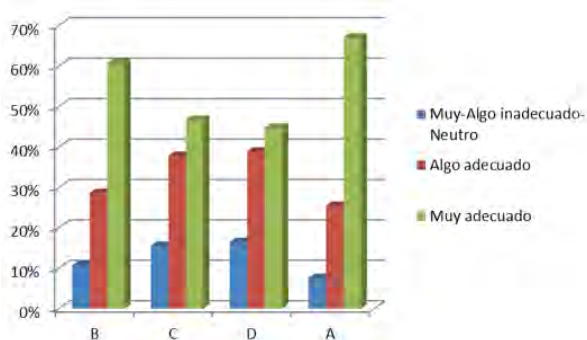
El segundo servicio en ser mencionado, Informática y comunicaciones, presentó diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes procedentes de las diversas universidades incluidas,  $\chi^2(6) = 21.22$ ,  $p = .002$ , con un tamaño del efecto grande ( $w = .7$ ) y una potencia perfecta (1). Estas diferencias pueden ser observadas en la Figura No.9, donde este servicio fue estimado como más adecuado por los participantes procedentes de B y A. En segundo lugar de adecuación están las estimaciones de los participantes de C y en tercer lugar las de los de D.

Figura No.9. Por cientos de estimaciones de adecuación de Informática y comunicaciones según Universidad.



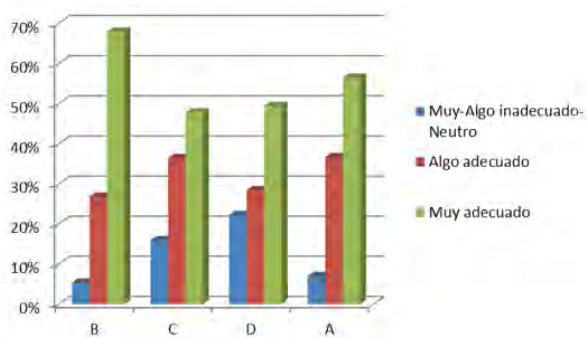
El tercer servicio en cuanto a menciones, orientación académica, fue estimado como más adecuado entre los participantes de A y, en segundo lugar por los de B. Las estimaciones de adecuación de este servicio fueron prácticamente iguales entre los participantes de C y D. Estas diferencias presentaron significación estadística y pueden ser observadas en la Figura No. 10,  $\chi^2(6) = 15.67$ ,  $p = .016$ , con un tamaño del efecto grande ( $w = .55$ ) y una potencia perfecta (1).

Figura No. 10. Por cientos de estimaciones de adecuación de orientación académica según Universidad



El servicio de Psicología fue mencionado en cuarto lugar por un 57% de los participantes. Las estimaciones de adecuación de este servicio presentaron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de las diferentes universidades,  $\chi^2(6) = 18.53$ ,  $p = .005$ , con un tamaño del efecto grande ( $w = .56$ ) y una potencia perfecta (1). Estas diferencias se pueden apreciar en la figura No.11, donde las estimaciones de adecuación de este servicio fueron claramente más altas entre los participantes procedentes de B, en segundo lugar, se encuentran las estimaciones de los de A, C y D están prácticamente parejas.

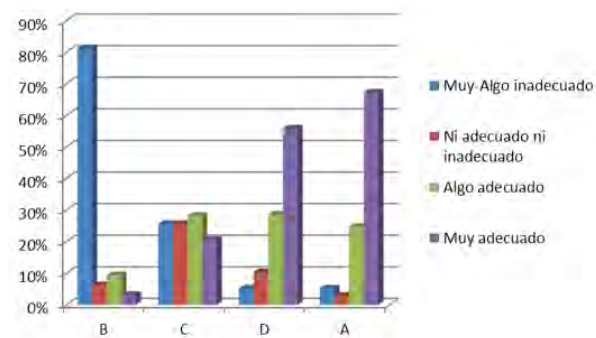
Figura No.11. Por cientos de estimaciones de adecuación de Psicología según Universidad.



El servicio de enfermería fue mencionado en quinto lugar por un 49.4% de los participantes. Las estimaciones de adecuación de este servicio también presentaron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de las diferentes universidades,  $\chi^2(9) = 166.85$ ,  $p = .000$ , con un tamaño del efecto muy grande ( $w = .92$ ) y una potencia perfecta (1).

Estas diferencias se pueden apreciar en la Figura No.12, donde se ve que las estimaciones de adecuación de este servicio fueron más altas entre los participantes procedentes de A. En segundo lugar se encuentran las estimaciones de los participantes de D y en un lejano tercer lugar los de C. Las estimaciones de los participantes de B fueron extremadamente bajas.

Figura No. 12. Por cientos de estimaciones de adecuación de Enfermería según Universidad.



### Clima Organizacional

En la última sección del cuestionario se pidió a los participantes que señalaran su grado de acuerdo o desacuerdo con 9 ítems relacionados con el Clima Organizacional (CO) de sus universidades. Esta escala tipo Likert de 5 puntos, iba de totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo y fue considerada como una escala de intervalos para su análisis.

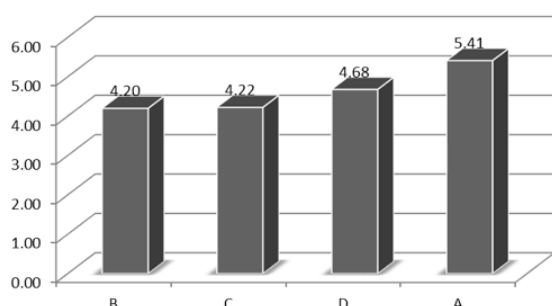
### Confiabilidad

En primer lugar, para poder considerar el puntaje total de la escala como un índice fue necesario calcular su confiabilidad. Para esto utilizamos el índice Alfa de Cronbach el cual resultó muy alto, Alfa = .93, confirmando una alta confiabilidad. Los 9 ítems estaban muy relacionados entre sí pues medían el mismo constructo, no hubo necesidad de eliminar ninguno de ellos pues eso hubiera reducido el índice Alfa.

## Universidad y CO

Utilizando un ANAVAR se determinó que sí habían diferencias entre los climas estimados por los participantes de las distintas universidades,  $F(3, 372) = 3.86, p = .01$ , con un tamaño del efecto pequeño ( $f = .2$ ) y una potencia muy alta (.92). Con las comparaciones múltiples post hoc, usando la corrección Bonferroni, se confirmó que las estimaciones de CO de los participantes de A fueron significativamente más altas que las de los de B. En la figura No. 13 se puede confirmar esta diferencia, así como que las estimaciones de los participantes de C y D se encuentran en el medio de las de aquellas dos.

Figura No.13. Medias en la escala de CO según Universidad



## Discusión y conclusiones

Al realizar la investigación "Universidades: Contrastes y Perspectivas", se ha podido identificar de acuerdo a las variables analizadas, que las metodologías utilizadas con mayor frecuencia según los encuestados fueron trabajos/tareas, en primer lugar, presentaciones/exposiciones de estudiantes, en segundo lugar y, en tercer lugar, prácticas a través de las TIC. Con relación a trabajos/tareas se estima de forma diferente en las universidades.

Dentro de las metodologías presentadas como opciones a los encuestados se encuentran: exposiciones del docente, dictado/copiado, memorización, presentación y exposiciones de los estudiantes, discusiones, resolución de problemas/ ejercicios en el aula, trabajos/tareas, debates, estudios de casos, prácticas a través de las TIC, prácticas pedagógicas, prácticas en laboratorios, prácticas en laboratorio de informática, trabajo dirigido o taller y juegos de roles/dramatizaciones.

De estos los seleccionados con mayor frecuencia fueron los citados en el párrafo inicial de este acápite. La A se encuentra en el primer lugar en las estimaciones sobre las metodologías y en último lugar D. A partir de lo anterior, se concluye que la metodología que predomina en las universidades responden a métodos expositivos que distan de los enfoques que plantean que alumno construya su propio conocimiento y desarrolle competencias que les permitan desenvolverse con eficacia y eficiencia en su contexto, tanto personal como en lo laboral.

En lo referente a las actividades extracurriculares, se presentaron a los estudiantes las siguientes opciones, conciertos, talleres o seminarios, actividades deportivas, encuentros culturales, participación en clubes, comedor/alimentación, encuentros interuniversitarios, excursiones e intercambio en el extranjero. De estas las más mencionadas fueron talleres o seminarios, actividades deportivas y en tercer lugar comedor/alimentación.

En otro orden, en la variable Apoyos Institucionales se presentaron como opciones para los encuestados: orientación académica, psicología, deportes, enfermería, idiomas, informática y comunicaciones, biblioteca, comedor, alimentación, tutoría y transporte, de las cuales ocuparon los primeros lugares Biblioteca, Informática y Comunicaciones, Orientación Académica, Psicología y Enfermería.

En relación al servicio de biblioteca que ofrecen las universidades estudiadas, se reflejó que sigue siendo un recurso para el aprendizaje aprovechado por la comunidad educativa, a pesar de contar con otros medios de búsqueda de informaciones bibliográficas de manera virtuales. Con relación a los servicios de Psicología y Orientación Académica como parte del apoyo institucional, en el C y D se encuentran en tercer y cuarto lugar respectivamente. En el caso de los servicios de enfermería obtuvo la mayor estimación A y el B muy baja. En este sentido, los servicios mejor valorados se encuentran biblioteca y de menor valoración Enfermería. A partir de estos planteamientos se hace necesario trazar planes de mejora para lograr efficientizar los servicios que se encuentran con las estimaciones más bajas. En el caso de los de

Psicología y Orientación Académica las universidades D y C y Enfermería en B.

Con relación a la variable Relaciones Interpersonales, donde se consultaba sobre la convivencia, trato entre alumnos, respeto, amabilidad, comunicación positiva y efectiva,

motivación y satisfacción con relación a los servicios recibidos, los encuestados expresan un alto grado de satisfacción en todos aspectos consultados, sin diferencias significativas en las diferentes universidades.

## Referencias

- Álvarez P., Ricardo P., Olga-María y López D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *RELIEVE*, 18(2), art. 3. DOI: 10.7203/relieve.18.2.1986.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Arvilla A., Palacio, L., y Arango C. (2011). *El psicólogo educativo y su quehacer en la institución educativa*. Vol. 8 Núm. 2. Colombia.
- Bolaños J. (2015). *Relaciones Interpersonales Docentes y Manejo de Conflictos Administrativos Educativos*. Universidad Rafael Landívar. Quetzaltenango. México.
- Cepeda, J. (2013) *Estrategia de enseñanza para el aprendizaje por competencia*. México:
- Cornejo, M; Tapia, M. L; (2011). *Redes sociales y relaciones interpersonales en internet*. Fundamentos en Humanidades, Sin mes, 219-229. (224).
- Espinosa G y Novillo M. (2016): *Motivación en la superación personal y profesional en estudiantes universitarios*, Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo.
- F. Cerezo y C. Sánchez (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying. *Apuntes de Psicología*, 2013, Vol. 31, número 2, págs. 173-181
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G\*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191.
- Fernández M.; Mijares B.; Álvarez J.; (2013). *Motivación hacia el estudio en estudiantes universitarios de nuevo ingreso*. *Negotium*, Enero-Abril, 181-195.
- Figuera, P.; Torrado, M. (2013). El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, 13(1). Barcelona España.
- Gonzalo F., y Fernando G. I, (2016) *Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional*. Vol. 45. Núm. 179. Julio - septiembre 2016. Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.
- Guzmán, A y Concepción, M. (2012) *Orientaciones Didácticas para el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje*. República Dominicana: Amigo del hogar.
- La Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016). *Habilidades para el Progreso Social. El poder de las habilidades sociales y emocionales*. España: OECD Ediciones.
- López de Mesa-Melo, C., & Soto-Godoy, M., & Carvajal-Castillo, C., & Nel Urrea-Roa, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16 (3), 383-410.
- Macías, E. y Camargo, G. (2013) *Comunicación asertiva entre docentes y estudiantes en la institución educativa*. Bogotá: Corporación Universitaria minuto de Dios Facultad de Ciencias de la Comunicación Especialización en Comunicación Educativa.
- Martínez, E. (2015) *Las Misiones de la Universidad del siglo XXI*. Madrid España: TELOS
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014), *Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Madrid: OCDE
- Montes de Oca N., & Machado Ramírez E,. (2011). *Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior*. *Humanidades Médicas*, 11(3), 475-488. Recuperado en 17 de agosto de 2017, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202011000300005&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202011000300005&lng=es&tlng=es).
- Moriana Elvira, J., & Alós Cívico, F., & Alcalá Cabrera, R., & Pino Osuna, M., & Herruzo Cabrera, J., & Ruiz Olivares, R. (2006). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (8), 35-46
- Moriana J.; Alós F.; Alcalá R.; Pino M.; Herruzo J.; Ruiz R.; (2006). *Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Enero-Abril, 35-46.
- Navarrete, S., Candia, R. Puchi, R. (2013) *Calidad en la educación*, Vol no.39 Santiago de Chile:
- Polo, M.I.; León, B. y Gozalo, M. (2013). Perfiles de la dinámica bullying y clima de convivencia en el aula. *Apuntes de Psicología*, 31(2), pp. 135-144.

- Puchi, R., Moraga, A., Villagran, W. (2016) *Modelo de seguimiento de la retención y el rendimiento de los estudiantes de pregrado de primer año en la universidad de la frontera*. Chile: Escuela Politécnica Nacional.
- Ríos M; Bozzo B., Nino; Marchant M.; Fernández S; (2010). *Factores que inciden en el clima de aula universitario*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Sin mes, 105-126.
- Sánchez. M. (2015) *La dicotomía cualitativo-cuantitativa: posibilidades de integración y diseños mixtos*. España: Universidad de Salamanca.
- Suárez, N. -Montes y Luz B. Díaz-Subieta (2015). *Rev. Salud Pública*, 17 (2), pp. 300-313.
- Torres, H. y Girón, D. (2009). *Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica*. San José, Costa Rica.
- Torres, P. (2016). *Acerca de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación educativa cubana actual*. Cuba: Vol. 2 Nro. 34.
- Ugalde, N., Balbastre, F. (2013). *Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación*. *Ciencias Económicas*, 31(2), pp. 179-187.
- Villena, M<sup>a</sup> D., Muñoz, A. y Polo, T. (2013). *La Unidad de Orientación de Centro como instrumento para la Orientación Universitaria*. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11(2) Mayo-Agosto. pp. 43-62. Recuperado el (25 de septiembre 2017) en <http://www.red-u.net/>





GLOBAL  KNOWLEDGE  
ACADEMICS



ISSN: 2386-7582