

Percepción de los estudiantes de enseñanza media sobre su proceso de formación y las relaciones interpersonales que existen en su desarrollo escolar

Perception of middle education students about their training process and the interpersonal relations that exist in their school development

Alejandro Sepúlveda Obrequé¹

Olga Davis Shuler²

Daniel Alberto Saez Sotomayor³

Javiera Burgos Aros⁴

¹Corporación Educacional Osorno College, Chile; email: dsaez@osornocollege.cl

ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-5033-8400>

²Corporación Educacional Osorno College, Chile; email: redpecidirector@gmail.com

ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-4865-8269>

³Universidad de los Lagos; email: asepulve@ulagos.cl

ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-3768-850X>

⁴Corporación Educacional Osorno College, Chile; email: redpecievaluacion@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3757-672X>

Autor para correspondencia: dsaez@osornocollege.cl

Resumen: El estudio examina la percepción que tienen los estudiantes de un establecimiento de la comuna de Osorno (Chile), sobre los procesos de formación y las relaciones interpersonales que existen en su desarrollo escolar. La muestra la constituyen 157 estudiantes de enseñanza media. Para lograr los propósitos se diseña y valida un instrumento de tipo encuesta, que contiene alternativas. Los resultados muestran que los estudiantes consideran que su proceso de aprendizaje ha sido positivo. Informan que las tareas son excesivas y las asignaturas difíciles, pero indican que sus profesores saben explicar de distinta manera un mismo contenido, son pacientes, los motivan a aprender. Informan que en el colegio aprenden y que los profesores proponen temas interesantes en las clases.

Palabras clave: procesos de formación, desarrollo escolar, relaciones interpersonales, estudiantes, actividades escolares.

Abstract: The study examines the perception that students have of an establishment in the commune of Osorno (Chile), about the formation processes and the interpersonal relationships that exist in their school development. The sample is made up of 157 high school students. To achieve the purposes, a survey-type instrument is designed and

Voces de la educación

ISSN 2448-6248 (electrónico)

Volumen 4 Número 8

ISSN 1665-1596 (impresa)

validated, containing alternatives. The results show that the students consider that their learning process has been positive. They report that the tasks are excessive and the subjects difficult, but they indicate that their teachers know how to explain the same content differently, they are patient, they motivate them to learn. They report that in school they learn and that teachers propose interesting topics in the classes.

Keywords: training processes, school development, interpersonal relationships, students, school activities.

Recepción: 8 de Julio2018

Aceptación: 15 de enero 2019



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Percepción de los estudiantes de enseñanza media sobre su proceso de formación y las relaciones interpersonales que existen en su desarrollo escolar

INTRODUCCIÓN

Desde hace algún tiempo a la fecha se ha asentado en el mundo educativo la idea de que la calidad del aprendizaje de las personas está fuertemente condicionada por las características del ambiente en el que se realiza el proceso de aprendizaje. Las formas didácticas, los recursos materiales, las relaciones interpersonales, además de los factores que caracterizan el contexto en el que está integrada la institución educativa, intervienen de una manera decisiva en la determinación de los resultados de aprendizaje (Sepúlveda, 2017)

El conocimiento de que la educación juega un papel fundamental, ha logrado que sea necesario asumir como objeto de análisis y de evaluación la opinión de los principales actores del proceso, los estudiantes. El establecimiento estudiado ha puesto en marcha un proceso de auto-análisis y de autoevaluación dirigido a la descripción de la realidad para su mejora. Por lo que este estudio cobra principal relevancia para aportar información inexistente.

Para llevar a cabo esta evaluación, la participación de los estudiantes es fundamental, ya que proporcionan información útil para la identificación de los aspectos de la formación que requieren un cambio para que la calidad del sistema aumente y para que exista una real participación del estudiantado en estos procesos. (Sepúlveda y otros, 2014, 2017; Sáez, 2018)

La institución educativa y los procesos formativos requieren de información respecto de la calidad de los servicios educativos y de gestión que brindan, con el propósito de tomar decisiones sobre su quehacer. Debido a que los estudiantes son el sector que se beneficia directamente del cumplimiento de la finalidad docente en el Colegio, resulta legítimo preguntarles de manera sistemática y rigurosa cuán satisfechos se sienten con los servicios académicos y administrativos que se les ofrecen. Por lo tanto, la información que brindan es de máxima importancia para asegurar el mejoramiento continuo del establecimiento.

En el actual escenario de transformación educacional, la evaluación integral de todos los procesos o factores que intervienen en el aprendizaje de los estudiantes cobra una gran importancia. Muchos de los problemas educativos existentes hoy se refieren a temas que no se relacionan con la instrucción propiamente tal, sino a aspectos y factores contextuales y organizativos que inciden indirectamente en los resultados educativos finales.

DISEÑO TEÓRICO DEL ESTUDIO

Planteamiento y formulación de la pregunta problema

En esta parte del estudio se presentan, de manera resumida, temáticas vinculadas con el problema de la investigación como lo son: evaluación del proceso de aprendizaje, actividades académicas propuestas por los profesores, superación de dificultades académicas, relación entre didáctica y organización y clima social escolar.

Uno de los aspectos medulares del proceso educativo consiste en evaluar el desempeño profesional de los profesores en el aula, con el propósito de identificar estrategias a seguir para mejorar la práctica docente en los diferentes niveles educativos que lo conforman.

Los estudiantes son una rica fuente de información utilizable en la evaluación continua de cualquier institución educativa. Los datos aportados por ellos permiten inferir características importantes del funcionamiento de la institución de la que ellos mismos forman parte y determinar la medida en la que se alcanzan los fines preestablecidos (Rojas y Cortés, 2002).

Las actividades de enseñanza que realizan los profesores están inevitablemente unidas a los procesos de aprendizaje (Sáez, 2018). Se considera la evaluación como un aspecto inseparable de la enseñanza y del aprendizaje, por lo tanto, “constituye una actividad formadora, que permite regular los aprendizajes; es decir, comprenderlos, retroalimentarlos y mejorar los procesos involucrados en ellos” (Monereo, 2010). El objetivo de docentes y discentes siempre consiste en el logro de determinados objetivos educativos y la clave del éxito está en que los estudiantes puedan y quieran realizar las operaciones cognitivas convenientes para ello, interactuando adecuadamente con los recursos educativos a su alcance.

El principal objetivo del profesorado es que los estudiantes progresen positivamente en el desarrollo integral de su persona y, en función de sus capacidades y demás circunstancias individuales, logren los aprendizajes previstos en la programación de sus años de escolaridad.

Actualmente, se considera que el papel del profesorado en el acto didáctico es básicamente proveer de recursos y entornos diversificados de aprendizaje a los estudiantes, motivarles para que se esfuercen (dar sentido a los objetivos de aprendizaje, destacar su utilidad...), orientarles (en el proceso de aprendizaje, en el desarrollo de habilidades expresivas...) y asesorarles de manera personalizada (en la planificación de tareas y trabajo en equipo...).

El aprendizaje es cuando la experiencia produce un cambio en el conocimiento de la conducta del individuo, modificación que puede ser deliberada o no, para mejorar o para empeorar (Norfolk, 1999). En el contexto de esta investigación se entiende el aprendizaje como un proceso de interacción profesor – alumno, donde los roles de ambos deben ser flexibles para adecuarse a los diferentes contextos que se dan en el ambiente de aula. La dinámica tradicional, donde el profesor impartía conocimientos y el estudiante los recibía pasivamente, ha dado paso a una multiplicidad de actividades que implican un cambio de actitud de los actores de la situación de aprendizaje. Es así que en la actualidad los profesores deben tomar en consideración aspectos tales como seleccionar medios y recursos adecuados, ello significa que permitan obtener el tipo de respuesta requerida por parte del estudiante para, de este modo, comprobar el resultado de aprendizaje; que se ajusten al medio ambiente en que se va a llevar a cabo el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Para enfrentar el nuevo paradigma del proceso de enseñanza–aprendizaje, centrado en el estudiante, los docentes se encuentran ante un desafío que implica no solamente resolver cuestiones estructurales como reorganización de espacios, horarios, estructuras orgánicas internas, sino y, fundamentalmente, correr riesgos, emprender acciones nuevas, volver a ser aprendices y abrirse a nuevas oportunidades. Lo anterior, según Prieto, L. en Torre, J.C. (2004), afecta a varios aspectos del proceso educativo: las funciones docentes deben cambiar desde una educación centrada en la enseñanza de contenidos, hacia una educación orientada hacia el aprendizaje de habilidades. Ello conlleva, entre otros aspectos, dejar de ser un mero transmisor y convertirse en un facilitador del aprendizaje, creando ambientes que propicien la implicación de los estudiantes, entregándoles herramientas para que logren autonomía en su proceso de aprendizaje, orientarlos, motivarlos, estimular la reflexión y capacidad crítica. Además, este proceso de cambio implica que los docentes deben:

1. Modificar los objetivos de los programas formativos para que se orienten no solamente a la adquisición de conocimientos y de resultados, sino también al perfil de egreso que debe ser consensuado tanto por el equipo directivo como por la comunidad educativa.
2. Modificar las metodologías didácticas utilizadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje, ello implica preocuparse no únicamente de cómo transmitir los contenidos, sino que además elegir adecuadamente las actividades para que permitan la adquisición de ellos por parte de los estudiantes, incorporando la práctica y velando por el desarrollo de las competencias declaradas para cada programa formativo.
3. Modificar los procedimientos de evaluación en tanto el objetivo fundamental ya no es evaluar únicamente la adquisición de contenidos, sino que es necesario incorporar instrumentos de evaluación que permitan valorar el desarrollo de habilidades.

La relación entre Didáctica y Organización Escolar se clarifica cuando nos situamos en contextos concretos, cuando se estudia el fenómeno educativo allí donde aparece, con toda su complejidad. Es esta realidad la que aconseja hablar de interdependencia puesto que hay momentos en que la Didáctica obedece exigencias organizativas y otros sucede lo contrario.

Como afirma (Ferrández, 1990) "la Didáctica monta su cuerpo científico para intervenir directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, previa planificación abierta a los cambios propios del desarrollo instructivo. La Organización Escolar, "interviene" para lograr el contexto más pertinente de la enseñanza, contemplada siempre dentro de las posibilidades reales y no de utopías inviables".

En relación a lo anteriormente expuesto, la pregunta que orienta este trabajo es: ¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes de enseñanza media de un establecimiento de la comuna de Osorno, sobre su proceso de formación y las relaciones interpersonales que existen en su desarrollo escolar?

Esta pregunta se traduce en el siguiente objetivo general y los correspondientes específicos:

Objetivo general.

- Conocer la percepción que tienen los estudiantes de enseñanza media de un establecimiento de la comuna de Osorno, sobre su proceso de formación y las relaciones interpersonales que experimentan en su desarrollo escolar.

Objetivos específicos.

- Determinar si los estudiantes de enseñanza media consideran positivo su proceso de aprendizaje.
- Determinar si las actividades académicas propuestas por el profesorado han despertado el interés de los estudiantes.
- Identificar si los estudiantes de enseñanza media perciben que sus profesores les ayudan a superar las dificultades académicas.
- Determinar el grado de motivación de los estudiantes de enseñanza media respecto de su postura frente a las clases.
- Determinar la diferencia entre hombres y mujeres respecto del grado de dificultad en aprendizaje de las materias.
- Identificar si los docentes motivan a sus estudiantes a aprender.

MARCO METODOLÓGICO.

Esta investigación se clasifica como no experimental, tipo encuesta (Labarca, 2001), de carácter descriptivo, de corte transversal y de procedimiento metodológico mixto (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), en el que se combinan metodologías cualitativas y cuantitativas, donde paralelamente se hace acopio de información utilizando diferentes

técnicas y “*bebiendo*” en distintas fuentes de información, pudiendo de este modo triangular y contrastar los datos obtenidos, minimizando las limitaciones del instrumento.

Población y muestra.

La población objeto de estudio queda definida de la siguiente manera: estudiantes de enseñanza media de un establecimiento educativo de la ciudad de Osorno seleccionados por muestreo intencional simple con un 95% de probabilidad y un 5% de error, ajustándose la muestra a (n=157). Se seleccionó directa e intencionadamente los individuos de la población. La distribución interna de ésta se hace teniendo en cuenta el criterio de accesibilidad, curso y género.

Grupo 1: estudiantes de octavo año (n= 30) **Grupo 2:** estudiantes de primero medio (n= 42). **Grupo 3:** estudiantes de segundo medio (n= 52) **Grupo 4:** Estudiantes de tercero medio (n=21) **Grupo 5:** estudiantes de cuarto medio (n=12) de los cuales un 56,1% correspondió a género masculino (n=88) y un 43,9% a género femenino (n=69).

Tabla 1. Población y muestreo separado por nivel y curso.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------|--------------|-------------------|-------------------|--------------------------|-----------------------------|
| Válido | 8ªA | 15 | 9,6 | 9,6 | 26,1 |
| | 8ªB | 15 | 9,6 | 9,6 | 35,7 |
| | 1ªA | 20 | 12,7 | 12,7 | 48,4 |
| | 1ªB | 22 | 14,0 | 14,0 | 62,4 |
| | 2ªA | 26 | 16,6 | 16,6 | 79,0 |
| | 2ªB | 26 | 16,6 | 16,6 | 16,6 |
| | 4ºM | 12 | 7,6 | 7,6 | 86,6 |
| | 3ºM | 21 | 13,4 | 13,4 | 100,0 |
| | Total | 157 | 100,0 | 100,0 | |

Fuente: Datos propios de casos arrojados por el programa SPSS

Tabla 2: Género

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------|------------------|-------------------|-------------------|--------------------------|-----------------------------|
| Válido | Masculino | 88 | 56,1 | 56,1 | 56,1 |
| | Femenino | 69 | 43,9 | 43,9 | 100,0 |
| | Total | 157 | 100,0 | 100,0 | |

Fuente: *Datos propios arrojados luego del análisis SPSS.*

INSTRUMENTO UTILIZADO

Uno de los propósitos del instrumento fue obtener datos válidos y confiables respecto de los elementos interpersonales que afectan en el clima y desarrollo escolar visto desde la opinión de los estudiantes de enseñanza media de un establecimiento de la comuna de Osorno. El instrumento invita a la elaboración y expresión de una evaluación personal respecto a algunos elementos de la experiencia educativa que han percibido.

El cuestionario es de carácter semiestructurado, simple en su estructura, se emplea en él un lenguaje familiar para los estudiantes. En su versión final (luego de las validaciones) quedó conformado por 18 ítems vinculadas con los siguientes elementos centrales: cómo han percibido su proceso de formación, si las actividades académicas propuestas por los profesores han despertado su interés, si perciben que los profesores les ayudan a superar sus dificultades académicas, si hasta ahora el aprendizaje de las asignaturas les han parecido difíciles y también la opinión de su propio desempeño en las asignaturas. Se solicita la valoración de la pregunta y se entregan cuatro alternativas, también se entrega la posibilidad de justificar sus respuestas.

Las preguntas del instrumento resultan más adecuadas para estudiantes que ya hayan recorrido una parte importante de su itinerario formativo. El cuestionario, además, otorga espacio a los estudiantes para que evalúen de manera concreta a sus profesores en lo que dice relación con su manera de enseñar y con su actitud. Para evitar complicaciones con la aplicación del instrumento, se entregaron instrucciones y explicaciones respecto de los conceptos que contiene.

También, en este caso, hay que subrayar un límite que es difícil de superar, relativo al hecho de que se impulsa al estudiante a considerar a los profesores como una única entidad, dando un juicio colectivo, cuando bien sabemos hasta qué punto se diferencian los profesores entre sí en cuanto a su estilo didáctico, organizativo y el trato con ellos. Las preguntas permiten recoger algunas informaciones de carácter interpretativo que ayudan a comprender las razones de la evaluación que se ha expresado: se pide a los estudiantes el porqué de las respuestas que han dado, reconociéndoles una capacidad crítica.

Validación del instrumento

El instrumento fue validado a través de criterio de experto para establecer su validez de contenido, además se aplicó a una muestra reducida. Las observaciones que hicieron los jueces fueron menores, particularmente, de tipo formal. La aplicación a la muestra reducida entregó valores para su modificación y tuvo una duración en promedio de 34,5 minutos. Finalmente, para conocer la fiabilidad del Cuestionario, se realizó el cálculo del Coeficiente de Fiabilidad (Alfa de Cronbach) y de los índices de homogeneidad de los ítems, con lo cual se obtuvo la medida de su consistencia interna.

En una primera versión el cuestionario constaba de 26 ítems de los cuales se tuvo que eliminar aquellos que al calcular su “correlación total de elementos corregida” (coeficiente de homogeneidad corregido) arrojaron cero o negativo, quedando el instrumento final en 18 ítems (*ver tabla 3*). Así se logró alcanzar un Coeficiente de Fiabilidad alto, esto es ,831 (*ver tabla 4*).

Tabla 3: Estadísticas de total de elementos para los ítems utilizados en este estudio.

| | Media de escala si el elemento se ha suprimido | Varianza de escala si el elemento se ha suprimido | Correlación total de elementos corregida | Correlación múltiple al cuadrado | Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido |
|--|--|---|--|----------------------------------|---|
| Durante las clases los profesores nos proponen/nos han propuesto temas interesantes. | 34,84 | 39,919 | ,237 | ,516 | ,805 |
| Hasta ahora el aprendizaje de las asignaturas me parece/me ha parecido. | 35,73 | 39,472 | ,297 | ,494 | ,802 |
| Considero que los profesores me ayudan/han ayudado a aprender. | 35,32 | 36,440 | ,602 | ,539 | ,779 |
| En el colegio aprendo/he aprendido mucho. | 35,46 | 37,926 | ,433 | ,454 | ,789 |
| En clases trabajo bien. | 34,98 | 38,709 | ,281 | ,396 | ,797 |

| | | | | | |
|--|-------|--------|------|------|------|
| Cuando el profesor explica yo estoy/ he estado atento. | 34,63 | 37,257 | ,345 | ,540 | ,794 |
| Los profesores me motivan a aprender. | 35,50 | 36,691 | ,469 | ,458 | ,785 |
| Considero que los deberes y tareas son excesivos | 36,07 | 39,413 | ,429 | ,463 | ,793 |

Fuente: Resultados arrojados por el programa SPSS para los datos ingresados

Tabla 4: Estadísticas de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,831 | 18 |

Fuente: Resultados arrojados por el programa SPSS para los elementos ingresados.

La administración del Cuestionario correspondió a los investigadores, aplicándose in situ en dependencias del Colegio, en un período de tiempo de dos semanas. Finalmente se organizó el instrumento en los ítems que daban respuesta a los objetivos planteados en este estudio quedando configurado en 8 preguntas.

Cabe señalar que este artículo forma parte de un estudio de mayor envergadura y que corresponde a una parte de este.

Procesamiento de datos y presentación de información

Una vez recibida la totalidad de los cuestionarios, fue conveniente acumular los datos en una planilla para mayor facilidad del manejo de la información; cada instrumento fue codificado con números para un orden en su transcripción. Posteriormente, se procesaron los datos por medio de Software SPSS, obteniendo porcentaje, frecuencia, etc. El siguiente paso fue resumir la información y presentarla en figuras.

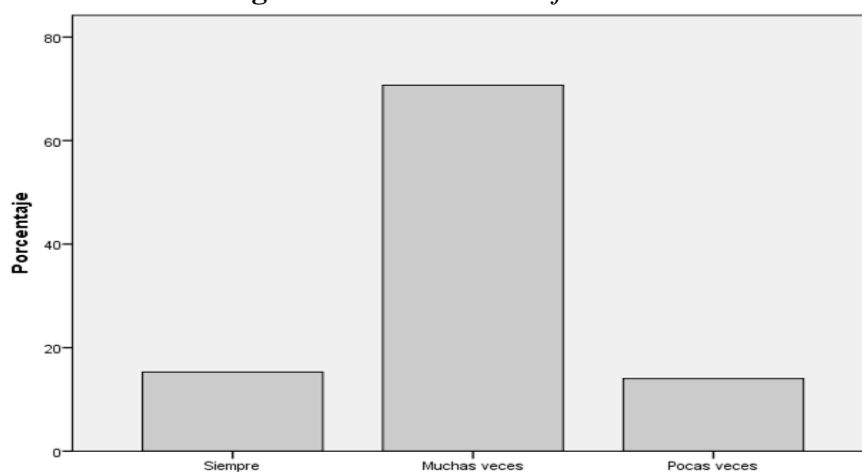
Presentación y análisis de los resultados

En esta parte del trabajo se da cuenta de cómo se presentan los resultados del estudio; para ello, se emplean figuras de barra y su correspondiente interpretación.

Opinión de los estudiantes sobre su pre disposición en el aula.

Ante la pregunta “En clases trabajo bien” un 70,7%, Indica que “*muchas veces*” y un 15,3% “*siempre*” ello se explica porque “*han mejorado sus capacidades*” y “*las clases son entretenidas*” tan solo un 14% piensa que “*pocas veces*” realizan las actividades que se les solicitan de forma correcta. Los estudiantes reconocen en su mayoría que en las clases existe una buena disposición al trabajo que se les presenta en las distintas asignaturas. Si bien un 14% reconoce que, general mente “*no trabajan bien*”, esto lo explican ya que “*les aburren las asignaturas*” o “*no se motivan con ellas*”

Figura 1. *En clases trabajo bien.*

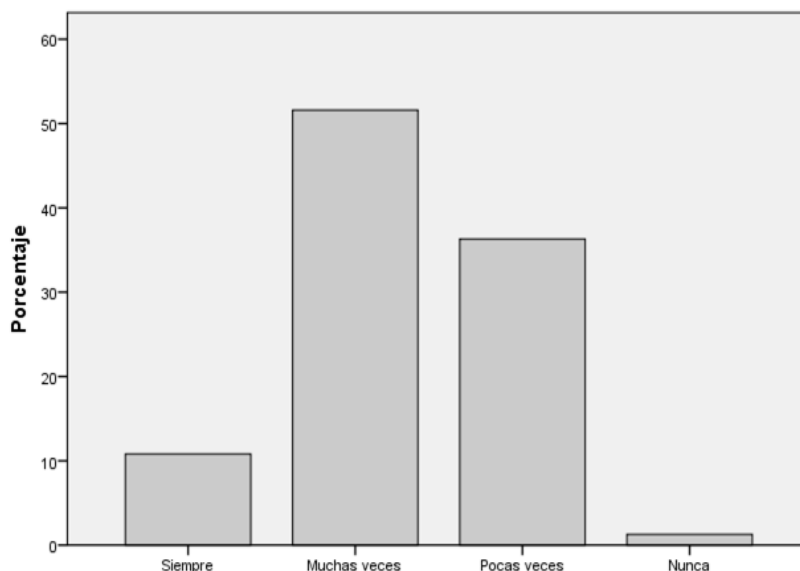


Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.*

Interés en las actividades académicas propuestas:

La figura 2 nos indica que los estudiantes sienten en un 51,6% que los profesores proponen temas interesantes en sus asignaturas, un 10,8% informa que esto sucede “*siempre*” un porcentaje no menor, 36,3%, plantea que esto ocurre “*pocas veces*” y tan solo un 1,3% indica que esto “*no ocurre*”. Por lo que podemos decir que es habitual en el quehacer docente, presentar temas de interés para los estudiantes.

Figura 2. *Durante las clases los profesores nos proponen/ nos han propuesto temas interesantes:*



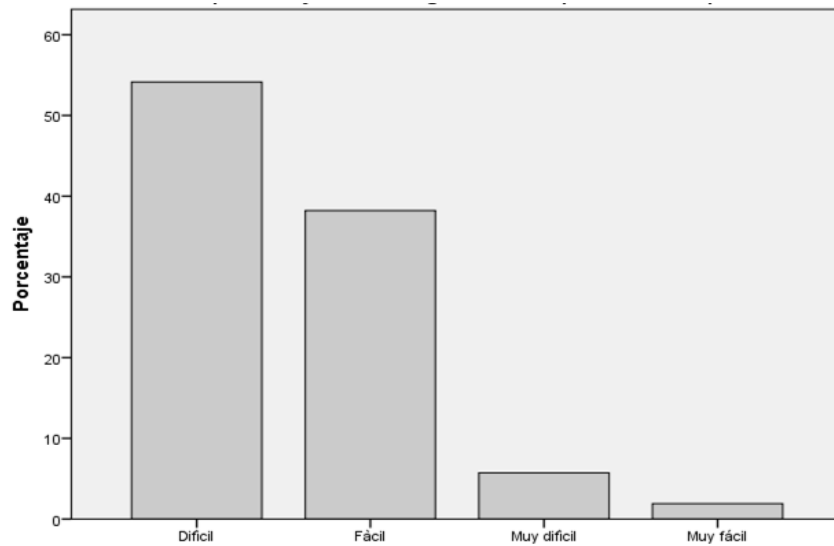
Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.*

Grado de dificultad de las materias estudiadas:

Respecto al aprendizaje de las asignaturas la figura 3, advierte que más de la mitad de los estudiantes señala que las asignaturas son “*difíciles*” de aprender (54,1 %) un 38,2 % afirma que las encuentran “*fáciles*”. Lo anterior da cuenta de que los estudiantes presentarían niveles muy distintos de desarrollo en las asignaturas, pues el 5,7% las consideran “*muy difíciles*” y tan solo un 1,9% indican que son “*muy fáciles*”. Si sumamos los totales, “*difícil*” y “*muy difícil*” un 59,8% encuentra que las asignaturas les son complejas. Se asume, por lo tanto, que para los estudiantes adscritos al estudio las asignaturas implican un grado importante de dificultad.

En cualquier caso, un alumno puede tener la impresión de que las asignaturas son difíciles, pero eso no necesariamente se traduce en un buen o mal rendimiento, ya que puede haber otros factores asociados.

Figura 3. *Hasta ahora el aprendizaje de las asignaturas me parece/me ha parecido:*

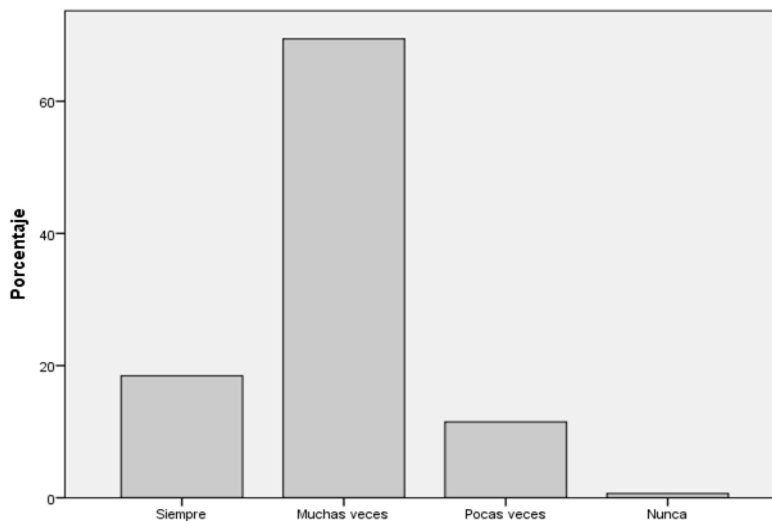


Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.*

Auto percepción de la actitud en la sala de clases:

La figura 4 nos muestra que la mayoría de los estudiantes indican estar atentos cuando el profesor explica las materias. Un 69,4% plantea que está atento “*muchas veces*” y un 18,5% “*siempre*”. Por otro lado, un 11,5% indica que está atento “*pocas veces*” y tan solo un 0,6% manifiesta que “*nunca*” está atento lo que es estadísticamente insignificante para el total de la muestra. Este indicador tiene relación directa con el punto descrito anteriormente (*figura 3. dificultad de las asignaturas*), ya que cuando se presta atención en lo que se enseña facilita el aprendizaje escolar y permite lograr un buen rendimiento académico; así como ser capaz de identificar sus fortalezas y debilidades que poseen los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Figura 4. *Cuando el profesor explica yo estoy/he estado atento.*

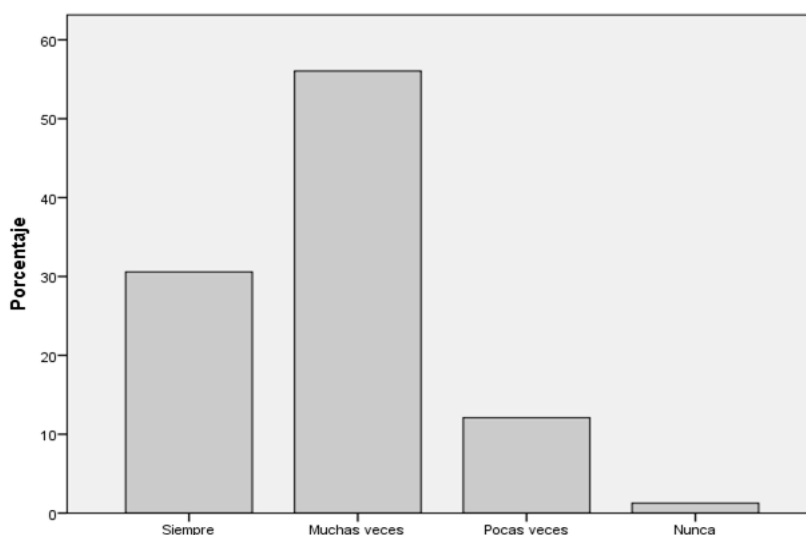


Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.*

Apoyo de los docentes al aprendizaje de los estudiantes:

La Figura 5 muestra que un 56,1% de los estudiantes afirma que el profesor lo ha ayudado a aprender “*muchas veces*” y un 30,6% indica que esto ocurre “*siempre*”, mientras que un 12,1% sumado a un 1,3% señala que eso ha ocurrido “*pocas veces*” o “*nunca*”. Es interesante ver que los estudiantes indican que las asignaturas son difíciles para ellos, pero reconocen en sus docentes la capacidad de ayudarlos a superar esas dificultades. Si sumamos las opiniones de los estudiantes “*siempre*” y “*muchas veces*” tenemos que un 86,7% de los adscritos al estudio, perciben, de manera general, que sus docentes les ayudan a aprender.

Figura 5. *Considero que los profesores me ayudan/han ayudado a aprender:*



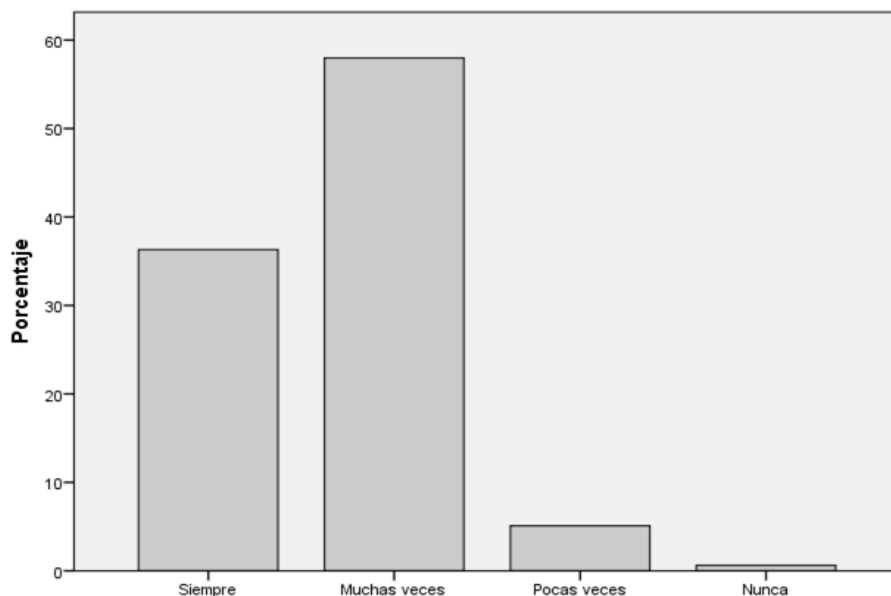
Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.*

Percepción de los estudiantes frente al aprendizaje obtenido en el colegio:

La figura 6 nos muestra que los estudiantes adscritos al estudio indican que en el colegio aprenden un 58% siente que esto ocurre “*muchas veces*” y un 36,3% plantea que esto ocurre “*siempre*”. Por otra parte un 5,1% y un 0,6% indican que en el establecimiento evaluado aprenden “*pocas veces*” o “*nunca*”. Así comenzamos a dilucidar las inquietudes de este estudio. Los estudiantes consideran las materias difíciles pero sienten que aprenden mucho un 94,3% opinan favorablemente. Esto nos indica que el aprendizaje, en este establecimiento, es significativo y no se relaciona directamente a rendimiento. Este es un factor que se asocia directamente al clima social del colegio ya que aunque las materias

sean difíciles y las tareas excesivas los estudiantes reconocen el capital de aprendizaje que obtienen y la relación cercana con sus docentes.

Figura 6. *Pensando en las asignaturas puedo decir que en el colegio aprendo/he aprendido mucho*

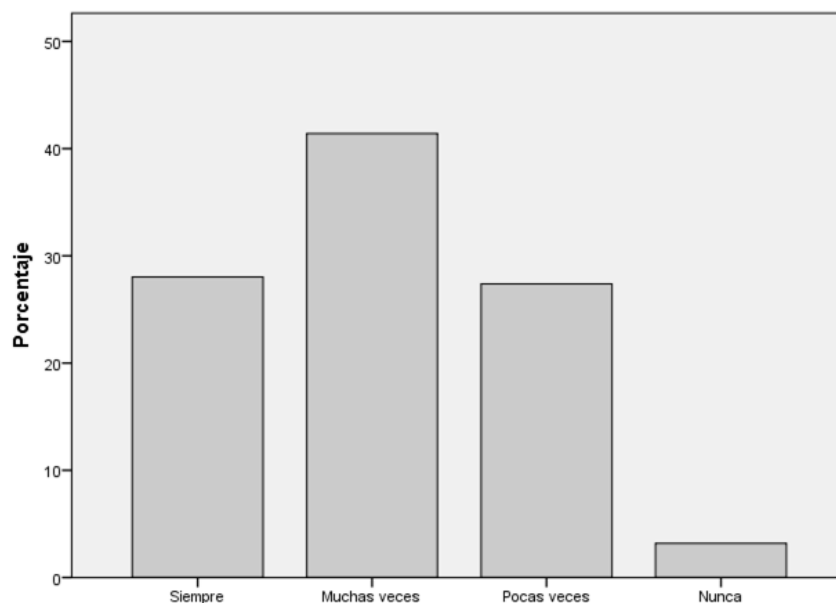


Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.*

Percepción de los estudiantes respecto de las tareas.

La figura 7 muestra que más de la mitad de los estudiantes consideran que las tareas o trabajos son excesivos. Un 41,4% indica que “*muchas veces*” y un 28% manifiesta que “*siempre*” lo que nos arroja un 69,4% de estudiantes que perciben dificultad en este tema. Mientras que un 27,4% y un 3,2% dice que esto ocurre “*pocas veces*” o “*nunca*” lo que nos arroja un 30,6% que no tiene mayor problema con esas actividades.

Figura 7. *Considero que los deberes y tareas son excesivos.*



Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.*

Nivel de dificultad de las asignaturas expresada en valores absolutos según género

Respecto del nivel de dificultad en las asignaturas según género el análisis de “*tabla cruzada*” nos arroja que 54 estudiantes de género masculino indican que las asignaturas les parecen “*difíciles*” o “*muy difícil*” mientras que 34 estudiantes indican que el aprendizaje de las asignaturas es “*fácil*” o “*muy fácil*” en el caso de estudiantes de género femenino (40) indican que el aprendizaje de las asignaturas les parece “*difícil*” o “*muy difícil*”. Por otro lado 29 estudiantes de género femenino indican que las asignaturas son “*fáciles*” no se registraron estudiantes de género femenino que indiquen que son “*muy fáciles*” podemos decir por tanto que las asignaturas resultan difíciles para ambos géneros ya que si transformamos a porcentaje los valores absolutos por cada género un 61,3% de los varones indican que son “*difíciles*” o “*muy difíciles*” mientras que un 59,9% de las mujeres indican la misma opción.

Misma situación ocurre al consultar por las opciones “*muy fácil*” y “*fácil*” aquí los varones se encuentran en un 38,6% y estudiantes de género femenino en un 42% también podemos decir que no existe diferencia significativa entre géneros.

Tabla 5. “Género” “*Hasta ahora el aprendizaje de las asignaturas me parece/me ha parecido”

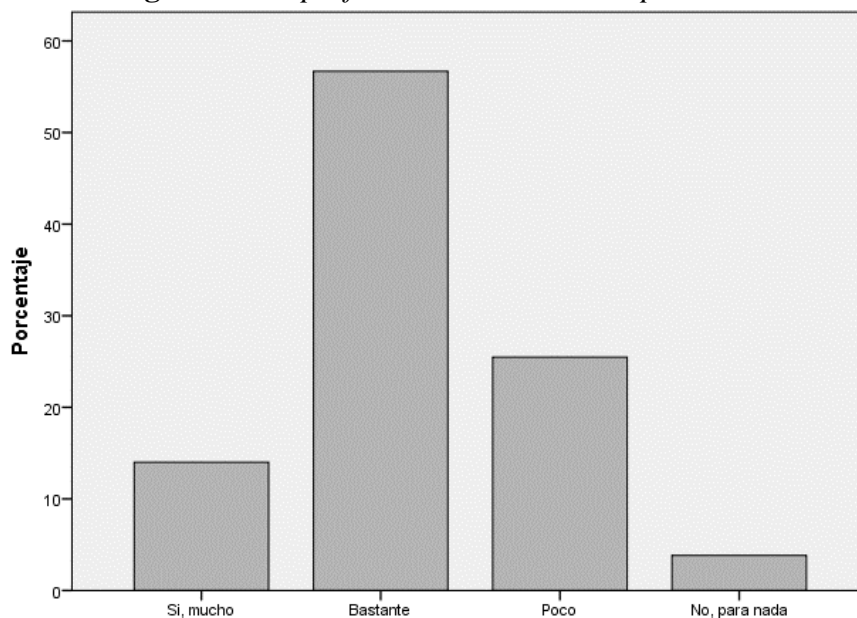
| Recuento | | | | | | |
|----------|-----------|--|-------|-------------|-----------|-------|
| | | Hasta ahora el aprendizaje de las asignaturas me parece/me ha parecido | | | | Total |
| | | Difícil | Fácil | Muy difícil | Muy fácil | |
| Género | Masculino | 48 | 31 | 6 | 3 | 88 |
| | Femenino | 37 | 29 | 3 | 0 | 69 |
| Total | | 85 | 60 | 9 | 3 | 157 |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos arrojados por el programa SPSS.

Motivación que los docentes aplican sobre el aprendizaje.

La figura 8 indica que más de la mitad de los estudiantes considera que sus profesores realizan acciones que motivan su aprendizaje un 56,7% indica que esto ocurre “*bastante*” y un 14% indica que esto ocurre “*mucho*”. Por otro lado un 25,5% de los estudiantes manifiesta que esto ocurre “*poco*” y un 3,8% dice que esto no ocurre “*para nada*”. Podemos decir entonces que los docentes ejecutan acciones que motivan a sus estudiantes.

Figura 8. Los profesores me motivan a aprender.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Dando respuesta a la pregunta problema que guía este estudio y a los objetivos planteados, podemos decir que la percepción que tienen los estudiantes de enseñanza media del establecimiento evaluado, sobre su desarrollo escolar, es positiva al igual perciben positivo su proceso de aprendizaje. Si bien es cierto que los estudiantes sienten que los trabajos y tareas son excesivos y el aprendizaje de las asignaturas les parece “*muy difícil*”, concuerdan con que los docentes les ayudan a superar sus dificultades, sienten que en el colegio han aprendido, esto se traduce en una actitud positiva ya que indican, en su mayoría, que en clases trabajan bien y que cuando el profesor explica están atentos durante las clases lo que significa un gran paso a un buenas relaciones interpersonales y posibilita un desarrollo escolar optimo, se concluye también que los profesores proponen temas interesantes y motivan a sus estudiantes.

De igual manera se concluye que no existe diferencia estadísticamente significativa en cuanto a la dificultad de aprender las materias entre género masculino y femenino, ambos géneros consideran las materias difíciles y las tareas y trabajos excesivos.

Los estudiantes consideran que las materias son difíciles y las tareas y trabajos son excesivos, respecto de eso Maturana y Vargas (2015) señalan, por su parte, que las situaciones que provocan estrés suceden en la vida cotidiana, por lo que las unidades educacionales son un espacio ideal para el desarrollo de estrés escolar. De igual forma, estos autores mencionan que el rendimiento del estudiante se ve afectado directamente por el estrés al que éste se siente sometido. Los autores identifican como factores de estrés:

(...) el exceso de responsabilidades, la alta carga de trabajo o tareas dentro y fuera del establecimiento educacional, las evaluaciones de los profesores, la competitividad, el temor al fracaso o no alcanzar las metas auto impuestas o estipuladas desde fuera, la presión de los padres, aceptación del grupo de pares, la rivalidad entre compañeros, cambios en los hábitos alimentarios y horarios de sueño y el cansancio cognitivo (Maturana y Vargas, 2015, p. 36). Queda claro, que las tareas, en exceso, puede provocar, a largo o mediano plazo, estrés en los estudiantes.

Por otro lado, autores como Suárez, Fernández, Cerezo, Rodríguez, Rosario y Núñez (2012) destacan el rol que cumple el trabajar luego de clases, principalmente en casa, para reforzar los contenidos que se han trabajado y profundizarlos, lo que tradicionalmente se llama “tareas para casa” (TPC). Cooper (2001, p. 3) las define como “tareas asignadas a los estudiantes por los profesores para ser realizadas en horas no escolares”. Suárez, Fernández, Cerezo, Rodríguez, Rosario y Núñez (2012) consideran que, si bien diversos estudios hablan de los efectos negativos de asignar tareas para hacer en casa, estos se ven superados por los positivos, entre los que se destacan la aceleración

del aprendizaje, situación favorable cuando los planes de estudio son extensos y su tratamiento se dificulta; el desarrollo de la autorregulación de los tiempos de trabajo.

Por otra parte este estudio informa que los estudiantes “están atentos en clases” y “ponen atención cuando el profesor explica” respecto de esto Espina y Ortego (2005, p. 10) indican que la atención es “la focalización de la conciencia, su función es seleccionar datos y utiliza filtros para dejar de lado estímulos que no son relevantes”. Para Naranjo (2009) el estar atento en clases es, histórica y socialmente, un parámetro de valoración sobre disposición, cooperación e involucramiento que tienen los estudiantes con su proceso de aprendizaje. Esta autora menciona que el modo en que se pone atención va a depender del contexto y de las características del estudiante, y donde intervienen los siguientes factores como “el tipo de tarea, el arreglo espacial del aula, la complejidad de las interacciones que se producen, influyen de forma visible sobre dichas realizaciones” (Naranjo, 2009, p. 6). Por su parte, Espina y Ortego (2005) mencionan como factores que influyen en la atención: “1) evaluación de esfuerzo que requiere la tarea; 2) disposición estable orientada a la supervivencia; 3) orientación a objetivos transitorios dependientes de las necesidades del momento; y 4) el nivel de activación emocional” (p. 10).

De acuerdo a la actividad que se está desarrollando es que los profesores, y los mismos estudiantes, pueden identificar quien está “poniendo atención” o quienes están distraídos. Por ejemplo, no es lo mismo colocar atención cuando se está copiando en el cuaderno un texto escrito en la pizarra que en un experimento, pues en el primer caso el estudiante está quieto en su asiento y en silencio con los movimientos de mano y cabeza producto de la lectura de la pizarra y de la escritura en su cuaderno. Los problemas de atención se pueden deber a trastornos específicos, más que al interés que tenga el estudiante por el tema que estudia o a la disposición de la sala de clases.

Los estudiantes refieren además a un profesor muy sensible al logro de aprendizaje, que se esfuerza por que sus alumnos aprendan el contenido enseñado. La frecuencia de las interacciones del docente con el grupo es vista como positiva; esto refleja que el profesor tiene como propósito la comprensión de lo enseñado, asumiendo que estas interacciones constituyan verdaderas ayudas para la adquisición de conocimientos.

PROSPECTIVA DE ANÁLISIS

Es necesario aclarar que si bien la muestra que se consideró en la investigación es importante y el instrumento se validó con variadas técnicas, no es aconsejable generalizar los resultados a otras poblaciones ya que esta solamente mide la realidad del establecimiento en particular.

Como prospectiva de análisis sería aconsejable tomar este estudio y proyectarlo a otras instituciones para conocer de manera más generalizada los elementos interpersonales que influyen en el clima social y desarrollo escolar de los estudiantes.

Finalmente decir que este estudio se trata de una experiencia de evaluación que forma parte de un estudio de mayor envergadura. Vale la pena recordar que, a pesar de que las decisiones en torno a los contenidos y actividades que hay que proponer las tomen los profesores, se trata, a lo largo de la vida escolar de los estudiantes, de estar atentos a sus estados ánimo para elaborar estrategias y acciones que se corresponda con sus demandas reales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Blanco, L. (1997). Tipos de tareas para desarrollar el conocimiento didáctico del contenido. En L. Rico y M. Sierra (Eds.), *Primer Simposio de Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática* (pp. 34-40). Zamora, España: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática.
- Doménech, B. F. (1996). Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad (SAP001), en: La enseñanza y el aprendizaje en la situación educativa.
- Fernández, I. (2007). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Capítulo 7. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ferrández, A. (1990). La Organización Escolar como objeto de estudio. I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Barcelona.
- Labarca, A. (2001). Métodos de investigación en educación. Santiago: UMCE. FID. p.125.
- Marqués G.P. (2011). La Enseñanza. Buenas Prácticas. La motivación. Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Monereo, C. (2010). “¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo”, en *Revista de Educación*, n. ° 352.
- Norfolk County Council (1999) Plan de Estructura Norfolk, Suffolk County Council, de Norwich. Oficina del Viceprimer Ministro (2005) realizar el potencial de todas las regiones de la historia hasta ahora, HMSO, Londres.
- Rojas, G. y Cortés, J. (2002). La calidad académica vista por los estudiantes. En *Revista de la Educación Superior*, No. 122, Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res122/info122.htm
- Sáez, D., Mayorga, O. F., & Kahl, S. P. (2018). Convivencia escolar para la ciudadanía a la luz de las dimensiones declaradas por la UNESCO: percepción de los estudiantes de segundo ciclo. *Boletín Redipe*, 7(2), 94-103.

- Sepúlveda, A, Burgos, C. O., Díaz-Levicoy, D., & Salvatierra, M. O. (2017). Percepción de los estudiantes de educación básica municipalizados sobre la enseñanza de la matemática. *Páginas de Educación*, 10(2), 79-95.
- Sepúlveda, A., Díaz-Levicoy, D., Sáez, D., Oyarzún, R. L., & Salvatierra, M. O. (2017). Realidad escolar: dificultades que observan los estudiantes en su formación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 16(31), 3-18.
- Sepúlveda, A., Salvatierra, M. O., & Sáez, D. (2014). El docente universitario: Capacidades pedagógicas para hacer clases, percepción de sus protagonistas. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(25), 67-80.
- Torre Puente, J. Gil, E. (eds.) (2004). "Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. 475Pág.

Alejandro Sepúlveda Obrequé

Profesor de Educación Básica y Ciencias Naturales (Universidad de Los Lagos). Magister en Ciencias de la Educación (Universidad de Los Lagos) Diplomado en Gestión de la Convivencia Escolar (Instituto Profesional IACC). Diplomado en Liderazgo Social (DIBAM). Doctorando en Educación y Gestión Directiva (Universidad Privada de Tacna). Docente en Osorno College. Sus líneas de investigación son Convivencia Escolar y Educación Ciudadana.

Olga Davis Shuler

Estudiante de segundo medio, integrante del taller de investigación de la convivencia escolar y formación ciudadana. Osorno College. Líneas de investigación son Convivencia Escolar y Educación Ciudadana.

Daniel Alberto Saez Sotomayor

Profesor de Ciencias Naturales y Biología (Universidad Católica de Chile). Magíster en Administración Educacional (Universidad de Antofagasta). Doctorado en Educación (Universidad Humanismo Cristiano-PIIE). Sus principales líneas de investigación son la Didáctica de las Ciencias y evaluación auténtica del aprendizaje. Académico en el Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos (Chile).

Javiera Burgos Aros

Estudiante de segundo medio, integrante del taller de investigación de la convivencia escolar y formación ciudadana. Osorno College. Líneas de investigación son Convivencia Escolar y Educación Ciudadana.