

MIRAR LA CLASE UNIVERSITARIA COMPROMISO ACADÉMICO, VÍNCULO CON EL CLIMA DE AULA

Daiana Yamila Rigo¹

CONICET-UNRC

daiantarigo@hotmail.com

Guadalupe Guarido²

UNRC

Resumen

La investigación que presentamos tuvo por objetivo describir las dimensiones del clima de aula universitaria en relación con el compromiso académico de los estudiantes. Del estudio participaron 102 alumnos, de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Para la recolección de datos se utilizaron dos cuestionarios con preguntas cerradas y uno con preguntas abiertas. Los resultados mostraron que los estudiantes que tienden a estar desvinculados se interesan por experiencias educativas innovadoras que moldean su percepción del clima y su implicación académica, y rechazan la monotonía de las clases rutinarias y las lecturas extensas. Lo encontrado ilumina futuros estudios que buscarán expandir los escenarios educativos para extender el clima de la clase en pos del compromiso académico de los estudiantes.

Palabras clave: estudiantes universitarios-compromiso-clima de aula-agencia-experiencias educativas.

Abstract

The research we presented aimed to describe the dimensions of the university classroom climate in relation to the academic engagement of the students. 102 students participated in the study, from the National University of Río Cuarto, Argentina. For the data collection two questionnaires with closed questions and one with open questions were used. The results showed that students who tend to be disconnected are interested in innovative educational experiences that shape their perception of the climate and their academic involvement, and reject the monotony of routine classes and extensive readings. The findings illuminate future studies that will seek to expand the educational scenarios to extend the climate of the class in pursuit of students' academic engagement.

Key Words: university students-engagement-classroom climate-agency-educational experiences.

¹ Dra. en Psicología. Magíster en Ciencias Sociales. Magíster en Psicología de la Educación. Licenciada en Psicopedagogía. Profesora en la Universidad Nacional de Río Cuarto, e Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

² Estudiante Avanzada de la Licenciatura en Psicopedagogía, en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Becaria de Investigación de Grado, SECyT-UNRC.

1. INTRODUCCIÓN

La clase universitaria ha sido objeto de estudio más de una vez, en busca de respuestas que permitan mejorar la propuesta de enseñanza y aprendizaje, como modo de responder a la nueva generación de estudiantes, compuesta por *Milenium* y *Centennials*, caracterizada por Holtz (2016), por ser nativos digitales, acostumbrados a un ritmo más rápido, y proactivo en sus procesos de aprendizaje. Esta particularidad que atraviesa la educación superior y sus destinatarios, marca la necesidad de seguir indagando dimensiones del clima de aula que puedan estar facilitando o dificultando el compromiso de los estudiantes universitarios, para contar con resultados que permitan definir futuras experiencias educativas destinadas a promover la implicación de esta nueva generación de estudiantes.

El clima de aula, si bien es un concepto que resuena hace tiempo entre las variables que inciden en el aprendizaje de los estudiantes (Moos y Moos, 1978; Fraser y Treagust, 1986), pocas investigaciones lo han vinculado con las manifestaciones afectivas, conductuales, cognitivas y agénticas de los estudiantes. Lo cierto es que la falta de compromiso en las aulas convoca a profundizar su estudio.

El clima en el aula, puntualizan Reid y Radhakrishnan (2003), es el reflejo de las opiniones de los estudiantes sobre la experiencia que tienen dentro de los contextos académicos. Incluye las percepciones sobre las interacciones con los profesores y sus pares, de su participación, así como el grado de dificultad de la clase. Fraser y Treagust (1986), agregan que dicha percepción comprende una dimensión individual, y otra comunitaria y compartida entre estudiantes y docentes, y en ambas, se puede distinguir una percepción real y otra preferida sobre el clima de aula.

Brea Sención (2016) plantea a éste como una cualidad del ambiente de aprendizaje, conformado por las percepciones que tienen sus actores, es decir, los profesores y los estudiantes. Perspectiva que coincide con la definición de Biggs (2005), del clima de aula como la forma en que los estudiantes y los académicos tienden a sentir las cosas, producto de sus interacciones sociales, lo que tendría efectos sobre el aprendizaje de los primeros. Por lo que cada clima de aula es una situación particular que depende de múltiples factores.

Evans, Harvey, Buckley e Yan (2009), lo definen como un constructo multifacético que incluye diversas dimensiones que refieren al contexto instructivo, disciplinar e interpersonal. Retomadas por Alonso-Tapia y Nieto (2019), se agrupan en una referida a los aspectos académicos y de gestión del clima en el aula y otra concerniente a las emociones. La primera definida por los elementos pedagógicos y curriculares del entorno de aprendizaje, que se toman como indicadores de la calidad del clima y que tienen implicancias sobre la motivación de los estudiantes (Villasana y Alonso-Tapia, 2015) y, la segunda, delimitada por las interacciones o intercambio emocional entre el profesor y el estudiante.

Ríos, Bozzo, Marchant y Fernández (2010) consideran al clima de aula, también como un fenómeno complejo de definir ya que refiere a un concepto multidimensional, compuesto por una parte material (mobiliario, infraestructura) y

una inmaterial (personas, sus características e interacciones en el espacio del aula). Puntualizan que el carácter complejo del constructo se relaciona con la percepción particular del clima que los actores involucrados desarrollan en un espacio delimitado, incluso, remarcan que las mismas condiciones pueden tener valoraciones distintas en un mismo grupo u otro.

La revisión teórica realizada por Paneiva Pompa, Bakker y Rubiales (2018), detalla la importancia que tiene para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, dado que está influenciado por variables sociales, como el vínculo entre estudiantes y docentes, y de la percepción que los estudiantes tengan de estos últimos, los vínculos entre estudiantes y la configuración de la clase; emocionales, como la satisfacción con la escuela y la ausencia de conductas agresivas, y físicas, como la accesibilidad a los materiales y la organización de los espacios y el mobiliario. El estudio de Castro, Cruz, Ortega y Velezvia (2019), se destacan tres dimensiones del clima de aula, la cohesión, satisfacción y personalización, delimitada por las relaciones de amistad entre estudiante, el trabajo de aula interesante y las oportunidades generadas por el docente para interactuar de manera activa; la orientación a la tarea, comprendida en el desarrollo personal de los estudiantes y su compromiso con la materia, y la innovación, evaluación y gestión de clase, vinculada, a la promoción del pensamiento creativo y la comunicación de las normas y procedimientos necesarios para comprender y aprobar la materia.

Carbonero, Martín-Antón y Natalia Reoyo (2011), estudiaron las características de un profesor estratégico como forma de mejorar el clima del aula, más allá de usar diferentes estilos de enseñanza para atender a la heterogeneidad de estudiantes, destacando la importancia de generar una acción educativa flexible y dinámica, en las dimensiones definidas por Moos y Trickett (1974) en el cuestionario de clima social en la clase (CES): implicación, ayuda, tareas, competitividad, organización, e innovación.

Cada estudio, pone de relieve que el clima de aula no es uno solo, y está vinculado de diversas dimensiones, asimismo se relaciona con el modo en que los profesores configuran la clase, y a la vez con la manera en el que es percibido por los estudiantes de manera individual, pero también conjunta, como resultado de los intercambios que tienen lugar en la clase universitaria. Esa percepción que los estudiantes van elaborando sobre el clima de la clase suponemos puede socavar o facilitar el compromiso de los estudiantes, en sus expresiones afectivas, conductuales, cognitivas y de agencia personal.

En tanto el compromiso es un constructo maleable que está atravesado por factores situacionales múltiples y, entre ellos, los del aula universitaria. Como metaconstructo, la implicación de los estudiantes está definido en términos de expresiones afectivas, conductuales y cognitivas y, recientemente, la agencia personal, aparece como una cuarta, que caracteriza un modo particular -proactivo- de los estudiantes de modificar el contexto de aprendizaje, a partir de sus objetivos, propósitos e intereses (Rigo, de la Barrera, Elisondo, 2018).

Las investigaciones muestran que la configuración de la clase junto al clima de aula (Rigo y Donolo, 2019; Rigo y Amaya, 2020), son piezas claves para generar

contextos instructivos que tienden a comprometer más a los estudiantes con sus estudios superiores. El desafío se muestra en estudiar las respuestas que ofrecen los jóvenes sobre sus intereses, para conocer sus afinidades que puedan estar andamiando la puesta en marcha de un clima de aula que los comprometa, y de lugar a interacciones que vivenciadas por los estudiantes y los docentes muestren una mejor percepción de la experiencia que tienen al interior de los contextos académicos, a la vez de un mayor involucramiento con la propuesta educativa.

De la complejidad del constructo, se desprende diversas líneas de investigación, la basada en encuestas, centrada en el comportamiento de los estudiantes y la práctica docente; la psicológica, fundada en los procesos internos individuales; la sociocultural, fundamentada en los efectos de los contextos en un sentido más amplio que el sólo académico, y el holístico, que se esfuerza por unir las anteriores (Kahu, 2013). No obstante, como lo resaltan Zhang, Hu y McNamara (2015) ninguna de estas cuatro perspectivas abarca la vasta amplitud del término. Problemas como definir el compromiso de los estudiantes y capturar sus características dinámicas y situacionales siguen sin resolverse. Zhu (2010), puntualiza que, a la indagación cuantitativa, hay que sumar el diseño cualitativo, en tanto ofrece una comprensión más amplia de la naturaleza modificable del compromiso de los estudiantes.

En ese esfuerzo por formular estudios mixtos, crece la importancia de reconocer qué dimensiones del clima del aula afectan el compromiso y la desvinculación de los estudiantes que asisten a instituciones de nivel superior, a modo de proporcionar información sobre la calidad de las experiencias de aprendizajes que tienen los nuevos estudiantes y tomar decisiones en termino de contextos, contenidos y modalidades para enseñar en pos de una mayor implicación con los estudios universitarios.

2. METODOLOGÍA

Se llevó a cabo un estudio descriptivo, de diseño mixto, con el objetivo de analizar dimensiones del clima de aula vinculadas al compromiso y desvinculación académica en estudiantes de educación superior. En el presente escrito se presentan resultados preliminares de la investigación que aun está en ejecución.

2.1 Muestra

El estudio se desarrolló a partir de un muestreo por conveniencia. Participaron estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina, de dos Licenciaturas, Educación Inicial (n=56) y Educación Física (n=46), contando un número total de 102 alumnos. La edad media es de 20,55 años con una desviación estándar de 3,7 años, lo que caracteriza a un grupo que reencuentra cursando materias de los primeros años de sus respectivas carreras, Creatividad de primer año de plan de estudio de Inicial y Didáctica de segundo año de futuros educadores físicos. Se solicitó el consentimiento informado a cada uno de los sujetos.

2.2 Instrumentos

Dos de los instrumentos utilizados fueron adaptados y elaborados a los fines de la presente investigación. Su construcción, y validación están en proceso para nuestra población.

El primero, Evaluar el Clima de Aula Universitaria, diseñado y validado por Ríos, Bozzo, Marchant y Fernández (2010), es un cuestionario que solicita a los estudiantes que lean una oración y puedan establecer el grado de acuerdo o desacuerdo (escala Likert de 6 puntos) de 41 afirmaciones respecto a 7 dimensiones presentes en el clima de aula: infraestructura, equipamiento, dominio de contenido, metodología de la clase, práctica evaluativa, la relación profesor-estudiante y la relación entre estudiantes.

El segundo, utilizado para valorar la percepción de los estudiantes acerca de su compromiso académico, es un cuestionario que integra las 4 dimensiones del constructo: afectiva, cognitiva, conductual y de agencia personal. Para indagar sobre las tres primeras, se tomaron los ítems del *University Student Engagement Inventory* (USEI) desarrollado por Maroco, Maroco, Campos y Fredricks (2016), mientras que, para la última, se retomó los aportes de Veiga (2013). En total tiene 20 ítems, 5 por dimensión, cuyas opciones de respuestas en formato Likert de 6 puntos, marcan el acuerdo o el desacuerdo con cada proposición.

Por último, se les solicitó que a los estudiantes por escrito que indicarán algunas de las actividades de aprendizaje propuestas por la asignatura que fueron más interesantes, ya sea por su modalidad, contenido o contexto en la cual se desarrolló, dando fundamentos de elección; junto a la mención de aspectos del clima de la clase que contribuyen y no a sus intereses, participación, autorregulación y expresión de perspectivas, también justificando su mención.

2.3 Procedimiento

La entrada al campo se realizó solicitando autorización a los profesores responsables de las asignaturas. La recolección de datos se llevó a cabo los días pautados y acordados para no interferir en el dictado de las clases. Se les informó a los estudiantes los objetivos de investigación y el proyecto marco que subsidia el estudio. Se contó con la colaboración de dos investigadores en formación, que ayudaron en la recolección de datos, y explicaron cómo completar los instrumentos. Se evaluaron las dudas correspondientes y se les solicitó que firmaran antes de responder el consentimiento informado disponible en los protocolos entregados. Entre los datos solicitados, se preguntó sobre una dirección de correo electrónico para hacer efectiva la devolución de resultados, si así lo manifestaban. El tiempo que demandó la tarea se promedia en una hora.

La administración se efectuó cerca del final de cada materia, para que pudieran tener los estudiantes una visión general de cada elemento que define el clima de aula. Los datos recolectados se cargaron en una planilla, usando un software estadístico de libre acceso y cada protocolo se codificó para resguardar el anonimato de los estudiantes.

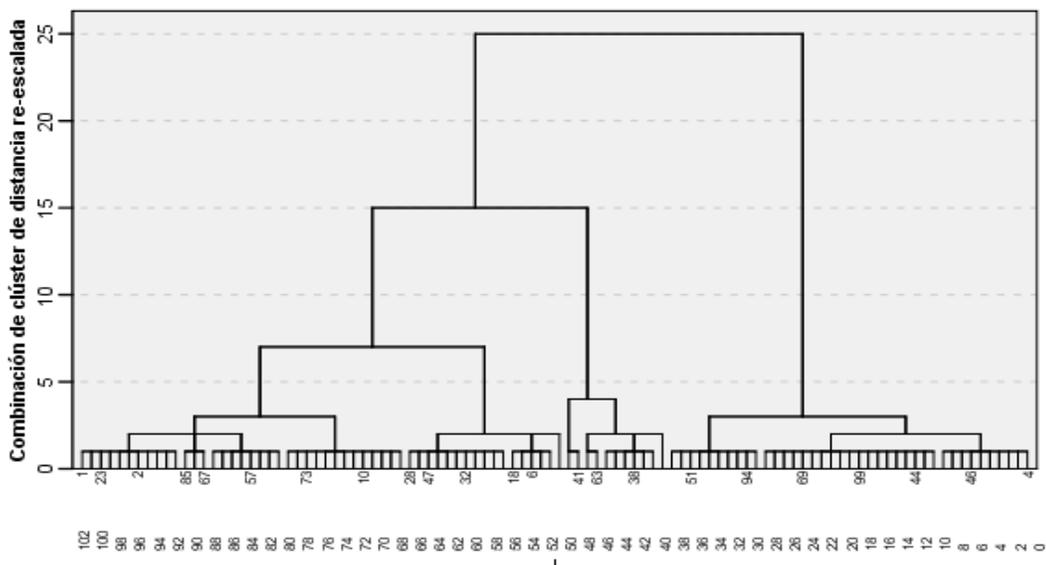
2.4 Análisis de datos

Para describir las dimensiones del clima de aula que están asociadas a las manifestaciones afectivas, conductuales, cognitivas y de la agencia personal de los estudiantes, se usa en primera instancia la técnica de conglomerados para identificar agrupaciones de estudiantes distintas respecto a elementos del clima de aula que asocian con su percepción de estar más o menos vinculados con la propuesta académica. Seguidamente, se analizan las variables en estudio para las agrupaciones derivadas del análisis, a fin de analizar la relación que interesa. Finalmente, de los grupos se analizan los aportes que los estudiantes ofrecieron a modo de respuesta abierta sobre las actividades que remarcaron como motivos para comprometerse, ya sea por su contenido, contexto o modalidad, marcando aspectos positivos y negativos del clima áulica, interpretándose a modo de enriquecer la lectura de datos cuantitativos.

3. RESULTADOS PRELIMINARES

De los análisis realizados se deriva la conformación de 2 grupos de estudiantes que marcan cómo se relacionan las dimensiones del clima de aula con las del compromiso académico. En el Grafico N°1 se pueden identificar la distribución de estudiantes en función de las respuestas ofrecidas en ambos cuestionarios. 63 estudiantes se reúnen bajo un grupo, de los cuales, 32 son alumnos de la carrera de Educ. Inicial y 31 de Educ. Física; y el resto de los estudiantes (n=39) conforman otro grupo, integrado por 14 alumnos de Educación física y 25 de Inicial.

Grafico N°1: Dendograma



Los dos grupos muestran que los estudiantes se ubican en un continuo de vinculación y desvinculación académica. La proporción de estudiantes comprometidos -grupo 2- es menor ($p=0,38$) que aquellos que informan percibirse más desvinculados –grupo 1- con la propuesta académica ($p=0,62$), vinculada al clima de aula universitario. Como se observa en la Tabla N°1, el grupo 2, no sólo tiende a tener puntuaciones medias más elevadas en cada una de las dimensiones de compromiso, sino que además se muestra más afín con el clima de aula, lo que se evidencia en casi todas las puntuaciones promedio obtenidas en cada dimensión consultada.

Tabla N°1. Estadísticos descriptivos para las dimensiones de compromiso y clima de aula

Dimensiones		Grupo	Media	Desviación estándar
Compromiso Académico	Agéntico	1	15,44	4,84
		2	20,54	4,71
	Conductual	1	21,71	3,19
		2	25,46	2,16
	Afectivo	1	18,52	4,21
		2	21,77	3,12
Cognitivo	1	21,51	4,53	
	2	26,18	2,29	
Dimensiones del Clima De aula	Infraestructura	1	7,51	2,23
		2	9,59	1,97
	Equipamiento	1	20,63	4,92
		2	24,59	3,61
	Dominio del contenido	1	21,41	4,37
		2	27,05	2,31
	Metodología de la Clase	1	39,02	7,29
		2	48,92	3,44
	Práctica Evaluativa	1	33,38	8,72
		2	45,08	4,71
	Relación Profesor-Estudiante	1	27,30	5,70
		2	32,00	3,03
Relación Estudiante-Estudiante	1	22,63	4,68	
	2	25,08	3,37	

No obstante, se observa que la distancia entre las puntuaciones medias para la dimensión relación estudiante-estudiante no es tan marcada como en el resto de las categorías.

Del análisis de las respuestas ofrecidas sobre actividades de aprendizaje que fueron interesantes en el cursado de la materia, por su modalidad, contenido o contexto y, aspectos del clima de la clase que contribuyen percibirse como un estudiante comprometido o no, se evidencia que, el grupo 1 remarca fuertemente las actividades que se realizaron más allá de las paredes del aula, como asistir a un curso de gimnasia Bothmer dictado en el gimnasio mayor del campus universitario o la presentación de un libro en la biblioteca universitaria, asimismo, rescatan experiencia de aprendizaje híbrido, bajo el modelo de clases invertidas. Así lo expresan y fundamentan:

Sobre gimnasia Bothmer

Trabajar con una docente distinta, mostrando una forma diferente de dar las clases

Clase diferente, fuera de lo normal y divertida, saliendo del ámbito de aula

El contenido era novedoso, entretenido y divertido

Modalidad diferente, fuera del aula, compartir, participación

Conocer nuevos contenidos y formas

Me enseña otra forma de dar clases que no conocía y es muy interesante

Sobre la clase invertida

Es un método muy bueno a la hora de hacerlo y aprovechar el trabajo colectivo

Pudimos ponernos en otro rol, y de esa manera el contenido se comprendió mejor

Nos ayudó a incorporar conocimientos vivenciándolos

porque me pareció que tenía un aprendizaje significativo y se usó otra metodología de trabajo

Modalidad muy buena porque el contenido para hacerlo estaba bastante completo

Sobre el libro presentado

Porque fue algo que nos permitió facilitar el aprendizaje

Relacionar, reflexionar sobre la presentación y llevarlo a mi futura profesión

Fuimos a un espacio diferente y cambió el horario de la clase

Me pareció interesante ya que trataba de un lindo tema que debemos saber

Son interesantes los comentarios de los estudiantes, dado que el compromiso desde una perceptiva socio- cultural tiene lugar en contextos diversos y novedosos, en interrelaciones variadas con otros sujetos y otros recursos culturales que facilitan el aprendizaje.

El grupo 2, además de las experiencias anteriores, también se rescatan las exposiciones o clases dictadas por los estudiantes y la presencia de docentes invitados:

Uso de un video para exponer. Porque es una manera distinta de enseñar y aprender

El alumno se expresa sobre docentes y compañeros, en virtud de conocimiento y suma experiencia en pararse delate de la clase

Presentaciones al frente de nuestras compañeras, nos ayuda a generar confianza entre compañeras y a prepararnos para el futuro.

Cuando el estudiante toma un rol activo se compromete con sus aprendizajes ya no solo interpelado por el interés de conocer, sino además por el desafío de comprender y planificar la clase.

Llegan docentes con diferentes temáticas, relacionadas con creatividad.

Porque es algo distinto a todas las clases, además aportan nuevas cosas

Nuevamente, la novedad como un acontecimiento que sorprende y genera interés por lo desconocido, posibilitando ampliar el compromiso de los estudiantes a otras áreas o disciplinas que sin imaginarlo previamente tienen un vínculo con la carrera.

Respecto a los aspectos positivos del clima que potencian el compromiso de los estudiantes del grupo 1, remarcaron la apertura del docente a la participación de los estudiantes y sus explicaciones, mientras que el grupo 2 centran sus respuestas en la relación docente-alumno de respeto y debate en clase.

Las clases teóricas se explicaban bien, y toma en cuenta tus preguntas y opiniones

Exposiciones orales (se dividían grupos y se asignaba o elegía un capítulo), el aprendizaje se desarrollaba de otra forma, había que usar la imaginación para que entiendan.

Reflexionar sobre lo teórico y aprender de forma más espontánea

Metodología de exposición para comprender mejor el contenido de la materia

Buena comunicación con la profesora y compañeros

Buena relación interpersonal entre compañeros y docente

La buena actitud de la profesora, le da la palabra al alumno

Debates sobre el contenido, profundización sobre ellos

Alumnos participan de las clases

En las voces de los estudiantes se evidencia una valoración positiva cuando la clase invita a participar, claramente los estudiantes cuando pueden realizar aportes, se muestran proactivos, se comprometen aún más con sus aprendizajes, al comprender que las relaciones entre pares y docentes es fluida.

Mientras que, sobre los aspectos negativos, ambos grupos remarcan como aburridas las exposiciones largas y el material bibliográfico de lectura, los del grupo 1 solicitan más clases diversas y criterios de evaluación más justos; y del grupo 2, el ruido como un elemento que no contribuye a seguir la clase y genera un clima tenso para seguir la explicación del profesor.

La evaluación porque quedan contenidos afuera y los hemos aplicado o estudiado

Material largo de leer y con palabras de difícil comprensión

Evaluaciones, que en un solo parcial entran las cuatro unidades

Método de corrección de las evaluaciones

Evaluaciones no son justas, por criterio del 50% de la pregunta resuelta para aprobar

Deberían ser más variadas las clases, no llaman la atención

Las clases teóricas con PowerPoint suelen ser muy tediosas

Cuando hay murmullo, ya que no permiten la concentración

Mucha charla de compañeras en clase

Tanto la evaluación como el material de lectura, como dimensiones del clima del aula, son aspectos que parecen no contribuir al interés de los estudiantes, tanto en su modalidad de presentación como en su frecuencia o cantidad. A la vez, la falta de atención de algunos estudiantes genera a nivel interpersonal tensiones en el aula, mientras que otros tienden a aburrirse en la rutina que define la forma de enseñar de los profesores.

4. PENSAR LA CLASE A LA LUZ DE LOS RESULTADOS

Encontramos que extender los límites de la clase para potenciar el clima de aula y el compromiso de los estudiantes es el camino que parecen indicar los resultados preliminares y las voces de los estudiantes. Cambiar modos, formas y contextos en los cuales la enseñanza y, por tanto, los aprendizajes tienen lugar.

La premisa principal de la educación expandida es que ésta se da en momentos y lugares diversos, y además puede situarse más allá de las coordenadas formales e institucionales de la universidad. Uribe Zapata (2018), en una reciente revisión de la evolución del concepto, indica que no está sólo relacionado al campo educativo y pedagógico, sus influencias en otros dominios del saber están presente. No obstante, en lo concerniente al área educativa, la propuesta se liga a las prácticas sociales, culturales y cognitivas de la cultura digital.

Fonseca Díaz (2011), entiende que los procesos de educación expandida, esparcen las subjetividades implicadas en las acciones, potenciadas por los contextos socioculturales donde tienen lugar las prácticas. Bajo el diseño una experiencia social, los sujetos se vinculan con artefactos culturales diversos, posibilitando que los modos de aprender se transformen.

Claramente, las nuevas experiencias que perciban los estudiantes desde sus individualidades, y colectivamente, tiene que ser expansivas hacia nuevos modos de acceder al saber, quizás de esa manera se logre estudiantes más comprometidos y proactivos en la construcción de escenarios educativos donde puedan expresar sus agencias personales, intereses y propósitos educativos. Al respecto Valverde Berrocoso (2010: 178), entiende que:

“La «Universidad Expandida» es una institución abierta a la sociedad que debe apoyarse en el concepto de conocimiento libre. Las actuales posibilidades que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación en cuanto a la capacidad de crear, recrear, difundir y acceder al conocimiento nos sitúan en un momento histórico favorable para hacer realidad una auténtica democratización del saber y la cultura”.

En este nuevo desafío de ampliar los límites de la educación, la propuesta de una didáctica gamificada, busca motivar y comprometer a los estudiantes, ludificando

las actividades y las situaciones de aprendizaje, siguiendo la lógica de los videos juegos (Reis y Vilchez, 2013).

En este marco, encontramos interesante la propuesta de Area y González González (2015) para transformar el material didáctico (por ejemplo, la lectura de textos impresos) adecuándolo a las nuevas experiencias mediadas por la sociedad digital. Específicamente, proponen un nuevo enfoque basado en la lógica de los videojuegos, puntualizando como aspectos positivos la posibilidad que ofrece para disminuir la falta de motivación y de compromiso, en tanto, como lo plantea Area (2017: 24-25):

“El MDD³ debe «emocionar» (provocar emociones) no sólo activar la dimensión cognitiva del aprendizaje. La emoción debe estimular la motivación para que el estudiante utilice el material, se implique en la cumplimentación de las tareas, adquiera y trabaje los contenidos, así como se comunique con sus compañeros. En este sentido los planteamientos de creación de materiales destinados a favorecer el aprendizaje mediante el juego (conocidos como enfoque de gamificación o ludificación) propician la implicación emocional del alumnado con el conocimiento”.

La naturaleza los materiales educativos gamificados, enfatizan la interactividad del sujeto, su compromiso y autonomía en la toma de decisiones respecto al objeto de conocimiento, el cual no es receptado de manera pasiva y homogénea, sino construido y comprendido en un entorno digitalizado, a partir de la acción personalizadas del juego.

La clave está en diversificar la propuesta educativa, expandir el aula y sumar alumnos comprometidos que perciban experiencias de aprendizaje que potencien el clima del aula con el aporte de las TIC.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En acuerdo con la meta postulada en la agenda educativa 2030 de la UNESCO (2016), en la declaración de Incheon, pronunciada en garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, los resultados encontramos aportan a fortalecer la ciencia, la tecnología y la innovación, de cara a fomentar experiencias educativas para que los educandos y educadores se comprometan en favor de sus comunidades y sociedades , aprovechando las TIC para enriquecer los sistemas educativos, la difusión y acceso al conocimiento, y el aprendizaje significativo.

En esa línea general de aportes, entendemos en pos de una educación que comprometa a los jóvenes con sus estudios superiores, ir más allá de los límites del aula, expandir el clima de la clase para generar experiencias educativas innovadoras que en interrelación con las TIC moldeen la percepción que los

³ En el texto original Materiales Didácticos Digitales.

alumnos construyen el torno a las dimensiones del aula, como contexto de aprendizaje, que los implique con sus estudios.

Los resultados muestran, que los alumnos buscan ampliar la propuesta educativa que reciben en el aula, se sienten atraídos por las actividades de aprendizaje que se anclan en las TIC, se muestran abiertos a salir del aula, tener contacto con otros modos de acceder al conocimiento, ampliando los recursos físicos, simbólicos y sociales, ya sea desde la web o a partir charlas fuera del aula. Esto desafía a está en pensar en nuevos modos de acercar el contenido, de enseñar, evaluar y vincularnos con los estudiantes de cara de atender al carácter dinámico y situado del compromiso académico.

Concluimos que, el clima de aula se construye tanto desde las percepciones individuales como grupales de los estudiantes, el modo en que se vivencia la experiencia educativa tiene un impacto en los vínculos que crean al interior del aula con el contenido, las evaluaciones, las interacciones con los docentes y entre estudiantes, y por tanto sobre el compromiso autopercebido en ese contexto de enseñanza y aprendizaje.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso-Tapia, J. y Nieto, C. (2019). "Classroom Emotional Climate: Nature, Measurement, Effects and Implications for Education". En revista *de Psicodidáctica*, 24 (2), p. 79–87.
- Area, M. (2017). "La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg". En revista *Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), p. 13-28.
- Area, M. y González González, C. (2015). "De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados". En revista *Educatio Siglo XXI*, 33(3), p. 15-38.
- Biggs, J. (2005). "Calidad del aprendizaje universitario". Narcea, Madrid.
- Brea Sención, I. M. (2016). El Clima del aula como promotor del sentido de pertenencia y el logro de los estudiantes. Plan LEA. Disponible en <https://planlea.listindiario.com/2016/11/el-clima-del-aula-como-promotor-del-sentido-de-pertenencia-y-el-logro-de-los-estudiantes/>. Consultado en 28/02/2020 a las 16:20.
- Carbonero, M., Martín-Antón, L. y Natalia Reoyo, N. (2011). "El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula". En revista *European Journal of Education and Psychology*, 4 (2), p. 133-142.
- Castro, A., Cruz, S., Ortega, K. y Velezvia, P. (2019). "Percepción del clima de aula universitaria por los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Secundaria". En revista *Innova Educación*, 1 (1), p. 88-96.

- Evans, I., Harvey, S., Buckley, L. y Yan, E. (2009). "Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments". En *New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), p. 131-146.
- Fonseca Díaz, A. D. (2011). "Educación expandida y cultura digital. Una exploración de proyectos tecnosociales en Colombia". En revista *Hallazgos*, 8 (15), p. 71-90.
- Fraser, B. y Treagust, D. (1986). "Validity and use of an instrument for assessing classroom psychosocial environment in higher education". En revista *Higher Education*, 15, p.37- 57
- Holtz, D. (2016). 'Millennials', 'generación Z' y educación superior. Disponible en <https://www.milenio.com/opinion/dieter-holtz/columna-dieter-holtz/millennials-generacion-z-y-educacion-superior>. Consultado en 28/02/2020 a las 10:59.
- Kahu, E. (2013). "Framing Student Engagement in Higher Education". En revista *Studies in Higher Education*, 38(5), p. 758-773.
- Maroco, J., Maroco, A., Campos, J. y Fredricks, J. (2016). University student's engagement: development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29:21. DOI 10.1186/s41155-016-0042-8
- Moos, R. H., y Moos, B. S. (1978). "Classroom social climate and student absences and grades". En revista *Journal of Educational Psychology*, 70, p. 263–269.
- Moos, R.H. y Trickett, E.J. (1974). "Classroom environment scale manual". Consulting Psychologist Press, Palo Alto.
- Paneiva Pompa, J. P., Bakker, L. y Rubiales, J. (2018). "Clima áulico. Características socioemocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje". En revista *Educación y ciencia*, 6(49), p. 55-64.
- Reid, L. D., y Radhakrishnan, P. (2003). Race matters: The relations between race and general campus climate. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 9,263–275.
- Reig, D. y Vílchez L. F. (2013). "Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas". Fundación Telefónica y Fundación Encuentro, Madrid.
- Rigo, D. y Amaya, S. (2020). "Compromiso y desvinculación académica. El clima áulico como elemento contextual de análisis". En revista *Educación y Sociedad*, 18(1), p. 15-29.
- Rigo, D. y Donolo, D. (2019). "Análisis de un modelo integrador del compromiso escolar: relaciones entre variables situacionales, escolares, sociales y personales en alumnos de nivel primario de educación". En revista *Propósitos y Representaciones*, 7(SPE), e316.

- Rigo, D., de la Barrera, M. L. y Elisondo, R. (2018). "Investigación educativa...algunos temas de la agenda actual". En revista *Contextos de Educación*, 25, p.159-173.
- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J., y Fernández, P. (2010). "Factores que inciden en el clima de aula universitario". En Revista *Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 40(3-4), p. 105-126.
- UNESCO (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es. Consultado en 28/02/2020 a las 10:30
- Uribe-Zapata, A. (2018). Concepto y prácticas de educación expandida: una revisión de la literatura académica. *El Ágora USB*, 18(1), p. 277-292.
- Valverde Berrocoso, J. (2010). "El movimiento de «educación abierta» y la «universidad expandida»". En revista *Tendencias Pedagógicas*, 16, p. 157-180.
- Veiga, F. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: elaboração de uma nova escala de avaliação. *INFAD Revista de Psicología*, 1 (1): 441-450.
- Villasana, M. y Alonso-Tapia, J. (2015). "Validez transcultural del «Cuestionario de Clima Motivacional de Clase»: comparación entre estudiantes franceses y españoles". En revista *de Psicodidáctica*, 20(2), p. 227-246
- Zhang, Z., Hu, W. y McNamara, O. (2015). "Undergraduate student engagement at a Chinese university: a case study". En revista *Educ Asse Eval Acc*, 27, p.105–127.
- Zhu, H. (2010). "The relationship between student engagement and college student achievement—the analysis of 2010 annual data set of Beijing college student survey". En *Tsinghua Journal of Education*, 31(6), p. 35–43.