



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

**Clima de aula en secundaria: un análisis de las interacciones entre docentes y
estudiantes**

**Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en
Educativa que presenta la bachillera:**

ROXANA KARINA VILLANUEVA CALDERÓN

Asesor

MAG. OSCAR PAIN LECAROS

Lima-Perú

2016



Agradecimientos

A toda mi familia, a mis padres y hermanos, por inspirarme y apoyarme siempre, en especial, a mi mamá, quién es el mejor ejemplo de esfuerzo y dedicación; gracias por haberme acompañado en todos los sentidos y empujado a la culminación de esta tesis.

A Iris, mi segunda mamá, por su apoyo incondicional, por creer siempre en mí, por engreírme tanto y por inculcarme la vocación de ayudar a los demás.

A los que fueron mis compañeros de trabajo y jefes, y ahora, son grandes amigos, Marco, Estefany, Deyssy, César, Victoria, Raúl y Teresa, gracias por enseñarme a trabajar por la educación con pasión. Gracias por los consejos, permisos y la motivación que me dieron en todo el proceso de mi formación e investigación.

A mi asesor, Oscar Pain, porque con todos sus conocimientos y experiencia, ha contribuido muchísimo no sólo en esta investigación sino en mi formación profesional. A Maria Isabel La Rosa, por sus valiosos aportes y su apoyo en la culminación de este trabajo.

A todos los maravillosos profesores que he tenido y he conocido, por haberme contagiado de su dedicación y compromiso. A los profesores y estudiantes que participaron en este estudio, a la subdirectora y directora por todo su apoyo e interés en esta investigación.

A Joyce, Yazmín, Daniela, Iris y todos los amigos que me inspiraron, acompañaron y motivaron. Gracias a Mauricio por escuchar mis dudas y miedos, y ser el mejor consejero; a Ginno, por ser un ejemplo de constancia y por confiar siempre en mí, a Héctor por ser un amigo incondicional y ayudarme a ver el lado bueno de todo. Finalmente, a Juan Manuel, a quién dedico esta tesis, gracias por haber compartido conmigo tu amor por la educación y enseñarme que el mundo es bonito y que vale la pena esforzarnos todos los días para hacerlo aún mejor.



Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo caracterizar el clima del aula de las clases de dos docentes en dos aulas de tercero de secundaria de una institución educativa pública y explorar los aspectos que influyen en éste. Se realizaron entrevistas individuales a las docentes, entrevistas grupales a los estudiantes y observaciones de aula. Los resultados muestran que el clima particular en cada aula fue diferente con cada docente, dado que las interacciones en cada aula variaron dependiendo de la interacción entre las características de docentes y estudiantes. En la clase de la docente con estilo tradicional y autoritario se generó un clima desfavorable para el aprendizaje. En la clase de la docente con características del estilo innovador, cognoscitivo y autoritativo, se generó un clima favorable con los estudiantes de mayor autorregulación; y un clima menos favorable con los estudiantes de menor autorregulación. Se concluye que el clima de aula no sólo depende del estilo de enseñanza y manejo de la disciplina del docente, sino de la interacción de éstos con las características de los estudiantes; y que, probablemente, para generar un clima favorable el docente debe evaluar si su estilo y estrategias son efectivos para cada grupo de alumnos que tenga. Finalmente, futuras investigaciones deberían explorar más las interacciones entre los estilos docentes y estudiantes, para generar información sobre las estrategias que pueden favorecer un mejor clima para los aprendizajes.

Palabras Clave: clima de aula, interacción docente-alumno, estilo de enseñanza, convivencia escolar.



Abstract

This research aimed to characterize classroom environment of two teachers in two third grade secondary classrooms of a public school and to explore aspects that influence them. Individual interviews to teachers, group interviews to students and classroom observations were made. The results show that the particular environment of each classroom was different with each teacher, as interactions varied depending on the teachers or students characteristics. In the class of the teacher with a traditional and authoritarian style, an unfavorable learning environment was generated. In the class of the teacher with innovating, cognitive and authoritative style, a favorable environment was created to students with greater self-regulation, but a less favorable environment to students with low self-regulatory capacity. It is concluded that the classroom environment, not only depends on teaching and discipline management style, it is also depends from interactions between students and teachers characteristics, and probably, to generate a favorable environment teachers must evaluate whether their style and strategies are effective for each group of students. Finally, future research should explore the interactions between teachers and students to generate information on strategies to develop a favorable environment for learning.

Keywords: classroom environment, teacher-student interaction, teaching style, discipline management.



Tabla de contenidos

Aspectos del estudiante y del docente que influyen en el clima de aula	3
Características del desarrollo psicosocial adolescente	3
Variables del docente que influyen en su desempeño en el aula	5
El aula como un contexto de interacciones sociales	8
Interacciones entre estudiantes	9
Interacciones docentes y estudiantes	9
Método	11
Participantes	11
Técnicas de Recolección de Información	12
Procedimiento	13
Análisis de datos	15
Resultados y discusión	16
Características de los estudiantes	16
Características de los docentes	23
Las interacciones y el clima de aula que generan	28
Referencias	45
Apéndices	51
Apéndice A. Guía de entrevista docente	51
Apéndice B. Guía de entrevista estudiante(s)	52
Apéndice C. Ficha de datos para docente	53
Apéndice D. Ficha de datos para estudiante	54
Apéndice E. Consentimiento informado para el docente	55
Apéndice F. Consentimiento informado para el estudiante	56

Existe amplia evidencia sobre el clima de aula como un factor importante para el aprendizaje (Román, 2008; Casassaus, 2008); ya que influye en el éxito académico a través de sus efectos en el compromiso y el esfuerzo sostenido del estudiante (Linares et al., 2005). En la misma línea, Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey (2012) sostienen que los estudiantes de aulas con un clima positivo están caracterizados por un sentido de conectividad y pertenencia, mayor compromiso con el aprendizaje, así como mayor involucramiento y participación. Por el contrario, ambientes escolares caracterizados por estrategias de disciplina coercitivas o ineficientes pueden ser perjudiciales para los estudiantes, y estar relacionados con una baja autorregulación, el incremento de la posibilidad de frustración en la interacción social, aumento de la agresividad, experiencia de rechazo de los compañeros y violencia escolar (Mitchell y Bradshaw, 2013).

Pese a su importancia, en nuestro país, resulta un tema que ha sido poco investigado. Si bien se ha identificado al clima de aula como un factor de calidad educativa y asociado a los logros de aprendizaje (LLECE, 2008; 2010; Cueto, Ramírez, León y Guerrero, 2003), no hay mucha información sobre cómo es el clima de aula en aulas de instituciones educativas peruanas. Existen investigaciones en sexto de primaria, como la realizada por la Unidad de Medición de Calidad (UMC) del Ministerio de Educación que intentó profundizar en la comprensión del clima de aula (Ministerio de Educación, 2006); y el estudio que buscó validar instrumento para evaluar el clima motivacional (Centeno, 2008).

En ese sentido, es importante explorar en la comprensión del clima de aula en secundaria y de cuáles aspectos la conforman, ya que, como se ha dicho en los párrafos anteriores, es un factor poderoso para predecir los logros de aprendizaje, pero no se conoce cómo puede generarse un clima favorable para los mismos. En la bibliografía internacional, en cambio, el clima de aula es un tema ampliamente discutido, se puede encontrar diversas definiciones e incluso diferentes denominaciones. Con el fin de comprender cómo se conforma el clima de aula, antes de empezar a definirlo, es importante diferenciarlo del clima escolar, concepto que es utilizado por varios autores como sinónimo.

El clima escolar se entiende como el ambiente que se genera a partir de las características físicas de la institución educativa y del sistema social de relaciones en un nivel amplio, incluyendo no sólo estudiantes y docentes, sino a las personas que

trabajan en ésta y los padres de familia (Mena y Valdés, 2008). En tanto, el clima de aula es el ambiente que se genera, principalmente, en las interacciones entre el docente y los estudiantes entre sí (Ministerio de Educación, 2006; Sánchez, 2009). No obstante, el aula con sus elementos se enmarca en un centro educativo y el clima escolar de éste configura aspectos, que de manera indirecta pero notoria, influyen en el clima de las clases (Martínez, 2001).

En ese sentido, el clima escolar es un concepto más amplio e influye en la conformación del clima de aula. Sin embargo, dicha influencia no se explorará en la presente investigación, sino que se enfocará en comprender el clima de aula a partir de las interacciones que ocurren en el salón de clases. En este contexto y teniendo en cuenta que el aula es el espacio donde los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo, es importante comprender el ambiente que se genera en ella, a partir de las interacciones que se dan entre estudiantes y docentes, y si este resulta favorable para los aprendizajes.

Al buscar una definición de clima de aula, se encontraron autores que lo definen a partir de las percepciones mientras que otros desde las interacciones sociales. En cuanto a las percepciones, por un lado, se encontró que muchos autores coinciden en definirlo como la percepción de los estudiantes sobre algún aspecto específico de la clase (Arón y Milicic, 2000; Ascorra, Arias y Graff, 2003; Mena y Valdez, 2008). Por otro lado, otros autores consideran que el clima de aula es la percepción no solo de los estudiantes, sino también de los docentes, respecto a la calidad de las interacciones sociales y emocionales que suceden en el aula (Villar y Villar citado en Colmenares y Pérez, 2006; Casassaus, 2008).

En cuanto a la definición del clima de aula desde el marco de interacciones sociales, el aula es entendida como un espacio con un funcionamiento propio y particular en función de las diferentes interacciones que se van produciendo entre sus miembros (Cava y Musitu, 2002; Mariñoso citado en Sánchez 2009). En ese sentido, el clima de aula es el ambiente que se construye a partir de las características específicas de estudiantes y docentes, ya que éstas constituyen dinámicas particulares, normas, hábitos, comportamientos y prácticas sociales específicos que emergen de las interacciones que se dan en el aula (Sánchez, 200, Manota y Estefanía, 2016).

Para el presente estudio, se analizará el clima de aula, desde este último marco mencionado, las interacciones sociales, ya que permitirá centrarse en los procesos que ocurren en el aula, teniendo en cuenta las particularidades de los integrantes que

conforman una clase. Para ello, primero, se describirán los aspectos del estudiante y del docente que pueden influir en las interacciones que se dan en el aula de clases. En segundo lugar, se presentará al aula como un contexto de interacciones sociales, es decir que se describirán el tipo de interacciones que se puede dar tanto entre estudiantes, como entre docentes y estudiantes, y finalmente, se presentarán los objetivos de la investigación.

Aspectos del estudiante y del docente que influyen en el clima de aula

Tal como se ha mencionado, las características individuales de estudiantes y docentes son variables que están en continuo intercambio y afectan el tipo de interacciones que ocurren en el aula, porque influyen en el tipo de interacciones que establecen los estudiantes entre sí, y con los docentes, conformando un determinado clima (Sánchez, 2009).

De forma similar, para Cabrera (2003), las particularidades del docente afectan el tipo de interacciones que se dan en el aula con sus estudiantes. Por ello, antes de caracterizar el clima de aula, es importante, por un lado, considerar las características del desarrollo psicosocial adolescente, dado que esta investigación se enfocará en estudiantes de secundaria, y por otro lado, las características del docente que suelen influir más en su desenvolvimiento en el aula.

Características del desarrollo psicosocial adolescente

Si se tiene en cuenta las características del desarrollo psicosocial del adolescente, se podrá identificar qué características son propias de esta etapa y posteriormente, entender cómo estas interactúan con otros elementos en el aula y conforman determinado clima. Es por ello que, primero, se describirán las relaciones entre pares y, posteriormente, las relaciones con adultos.

En cuanto a las relaciones entre pares, los adolescentes buscan construir una vida social en torno a las amistades de su mismo grupo etario. En ese sentido, la opinión de los otros significativos en la evaluación de sus atributos personales se hace muy importante, por lo que las expectativas de los demás, en especial de sus pares, juegan un rol esencial en su desarrollo social (García y Delval, 2010). Siendo el apoyo y la amistad entre pares un factor de relevancia que se relaciona con un menor riesgo de conducta violenta (Natving, Albrektsen y Qvarnstrom, 2001).

En esa misma línea, Emler y Reicher citados en Buelga, Cava y Musitu (2012) encontraron que los adolescentes tienen una fuerte necesidad de popularidad, liderazgo y poder entre sí, porque ello les da una mayor aceptación social. Al respecto, adolescentes que están expuestos a ambientes de violencia ya sea en su casa o barrio, para obtener poder y estatus dentro de su grupo de iguales utilizan como estrategia manifestar conductas violentas y transgresoras, como burlar, insultar, e incluso agredir físicamente a compañeros más vulnerables, y de esa manera mejorar su reputación y satisfacer la necesidad de aprobación social (Cava y Musitu, 2002; Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008).

Otro aspecto importante del desarrollo social adolescente que puede influir en las interacciones que generan el clima de aula es la autorregulación, entendida como capacidad de desarrollar, implementar y mantener un comportamiento planificado con el fin de alcanzar el logro de metas personales (Osés, Aguayo, Duarte y Manuel, 2014; Jakesova, Gavora, y Kalenda, 2016). Massone y Gonzales (2007), encontraron que el desarrollo de la autorregulación en los adolescentes incrementa la posibilidad de que no sean transgresores de normas, ni se involucren en conductas violentas. Por ello, el nivel de autorregulación de los estudiantes de una clase puede influir en su comportamiento. En la misma línea, De la Fuente, Peralta y Sánchez (2009) encontraron que los niveles bajos y altos de autorregulación personal predicen la mayor y menor incidencia de conductas antisociales y académicas desadaptativas.

En esta etapa también aumenta el interés por relacionarse con el sexo opuesto, este tipo de relaciones se incrementa y conseguir una pareja, se vuelve una meta común entre adolescentes (Perinat, 2003). La sexualidad emergente que acompaña a la adolescencia plantea retos como aprender a lidiar con los deseos sexuales, confrontar las actitudes y los valores, los cuales se expresan a través de burlas y bromas durante las clases (Adams y Berzonsky, 2006).

En cuanto a las relaciones con adultos, la adolescencia es caracterizada como un tiempo de declinación de la influencia de los adultos, un periodo en el que los valores y las conductas de los adolescentes se van haciendo más distantes de aquellas de sus padres y otros adultos (Berger, 2007). No obstante, Adams y Berzonsky (2006) encontraron que, si bien la mayoría de adolescentes busca relaciones más instrumentales que emocionales con los adultos, suelen formar relaciones significativas con al menos un adulto que no es de su familia y este suele ser algún maestro. Asimismo, para García

y Delval (2010), la opinión o las expectativas de sus maestros pueden influir en la consolidación de su identidad y el desarrollo de su autoestima, ya que para la evaluación de los atributos personales es muy importante la opinión de los otros significativos.

En ese sentido, adolescentes con una buena relación entre pares, autorregulación de su comportamiento y una buena relación con su profesor podrían ser aspectos que puedan favorecer un mejor clima, y por ello, deben ser tomadas en cuenta cuando se analice las características de los estudiantes.

Variables del docente que influyen en su desempeño en el aula

Conocer las variables de los docentes que pueden influir en su desempeño en el aula y en las interacciones con sus estudiantes, permitirá comprender, posteriormente, cómo las particularidades de ambos actores, estudiantes y docentes, interactúan y conforman determinado clima de aula. En la literatura, entre diversos factores, existen cuatro constructos relacionados con el docente que influyen tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en la conformación del clima de aula, estos **son**: el estilo de enseñanza, el manejo de la disciplina, las concepciones y las expectativas docentes (Ministerio de Educación, 2006; Navarro y Bravo, 2010).

El estilo de enseñanza se define como la forma particular que presenta un docente al momento de planear, organizar y ejecutar una clase (Isaza, Galeano y Joven, 2014). De acuerdo a Delgado hay tres tipos de estilos de enseñanza: el estilo tradicional, el estilo innovador y el estilo cognoscitivo (Márquez, 2013). El estilo tradicional privilegia las clases magistrales, tienen un enfoque transmisionista de la información y da pocos espacios para la participación y socialización (Valencia, Galeano y Joven; 2014). El estilo innovador, centra su atención en la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje y en el de sus compañeros, busca propiciar la socialización y el trabajo de tipo colectivo (Valencia et al., 2014; Valencia y Henao, 2012). Por último, el estilo cognoscitivo, utiliza estrategias de descubrimiento guiado y resolución de problemas, en las que se busca el aprendizaje activo y significativo, que promueva la indagación y experimentación del estudiante (Valencia y Henao, 2012).

Los autores, antes citados, señalan que el estilo innovador y cognoscitivo están relacionados con un mejor aprendizaje y un mejor clima de aula (Valencia y Henao, 2012; Valencia et al., 2014). De igual forma, Schaefer y Zygmunt (2003) concluyeron que los estilos más tradicionales, centrados en el profesor, no favorecen un buen clima.

No obstante, se debe tomar en cuenta que no existe un estilo de enseñanza puro, sino combinaciones, o un estilo predominante y estilos secundarios (Titus y Gremler, 2010). Asimismo, este puede ser influido por distintos aspectos del mismo docente, como su entusiasmo, el conjunto de sus actitudes, creencias y valores, pero también, por las características particulares de los estudiantes, por ejemplo, sus capacidades, el tipo de relaciones interpersonales que tienen (Laudadío y Mazzitelli, 2015). Es por ello la importancia de tomar en cuenta que el estilo de enseñanza, así como los otros aspectos del docente están siempre en interacción con otros factores, generándose así determinado clima de aula.

El manejo de la disciplina según Woolfolk (2010) es el conjunto de técnicas utilizadas para mantener un ambiente de aprendizaje adecuado, es decir, libre de problemas de conducta, que no perjudiquen el tiempo de aprendizaje. Se puede encontrar diversas clasificaciones de estilos de manejo del aula derivadas de los estilos de crianza parentales (Wentzel, 2002; Santrock, 2006; Burga, 2014). Santrock (2006) definió tres tipos, el primero, el estilo autoritario de manejo de aula, que es restrictivo y punitivo y está centrado de manera prioritaria en mantener el orden en el aula que en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estilo autoritativo es el que alienta a los estudiantes a autorregularse, postergando la gratificación, siendo más activos e independientes en su aprendizaje. El tercero, el estilo permisivo, proporciona mucha autonomía a los estudiantes, dándoles muy poco o nulo apoyo para el desarrollo de su autorregulación en el manejo de sus conductas y el desarrollo de habilidades de aprendizaje.

Existen investigaciones que sugieren que las estrategias del estilo autoritativo son las más efectivas para un clima positivo en el aula (Evertson, Emmer y Worsham citado en Woolfolk, 2010) Asimismo, Lewis (2001), encontró que hablar con los estudiantes acerca de cómo su comportamiento afecta a los demás, hacerlos participar en las decisiones disciplinarias del grupo y ofrecer indicios e instrucciones no directivas sobre el comportamiento inaceptable, están asociados con un mejor clima y la toma de mayor responsabilidad acerca de su propio aprendizaje por parte de los estudiantes. De forma similar, Henson y Eller citados en Woolfolk (2010), encontraron que la supervisión simultánea de actividades, al mantener a los estudiantes ocupados, puede disminuir la cantidad de problemas de disciplina y que el uso de las destrezas verbales y no verbales es una estrategia efectiva para lograr un clima que propicia el aprendizaje.

Las creencias se definen como las aseveraciones o teorías que cada docente toma como ciertas, que se generan a través de sus experiencias e interacciones cotidianas y se utilizan para interpretar, dar explicaciones a situaciones y guiar su comportamiento. (Pajares, 1992; Remesal, 2006). Tal como se ha mencionado, las creencias influyen en el estilo docente ya que existe una relación bidireccional entre sus pensamientos y conductas, es decir que, el conjunto de pensamientos docentes pueden marcar una pauta en su estilo, pero al mismo tiempo las conductas pueden reconfigurar los pensamientos del docente (Rosales, 2008). Por ejemplo, Laudadía y Mazzitelli (2015) encontraron que los docentes que tienen la creencia de ser ellos los responsables de la organización y transformación del conocimiento, no toman en cuenta a sus estudiantes y les dan menos oportunidades para interactuar.

Callejo y Vila (2003) sostienen que las creencias no necesariamente se organizan de manera lógica, por lo que es posible que una persona pueda mantener simultáneamente creencias contradictorias entre sí, sin que esto implique un conflicto para ella. Es importante tomar en cuenta esto porque puede suceder que los docentes señalen, a nivel discursivo, determinadas creencias, y en la práctica, realicen acciones aparentemente incoherentes con ellas.

Las expectativas docentes se entienden como “las inferencias que hace una persona a partir de una información, correcta o falsa, y que implican la esperanza de ocurrencia de un suceso relacionada con la información sobre la cual tales juicios han sido realizados” (Valle y Nuñez, 1989, p.296). Los docentes suelen formarse expectativas de diversos aspectos como la atención, motivación, interés, responsabilidad, respeto de las normas de conducta y del rendimiento de los estudiantes (Castejón, Gonzales, Gilar y Miñano, 2010). Éstos juicios acerca de los estudiantes predisponen el comportamiento del docente, dando lugar a que este se oriente y termine asumiendo un rol consecuente con tal valoración (Battle citado en Mares, Martínez y Rojo, 2009).

En ese sentido, los docentes en su práctica educativa habitual pueden propiciar que sus alumnos terminen asumiendo como verdad, las valoraciones hechas sobre ellos dentro del salón de clases (Mares et al., 2009). Los estudiantes de un profesor que tiene altas expectativas percibirán un ambiente de interés y motivador; en cambio, un profesor que tiene bajas expectativas de sus estudiantes generará en ellos una mala

imagen de sí mismos, e incluso ansiedad, impulsividad y conflictos entre compañeros (Castejón et al., 2010).

Si bien se han descrito características del desarrollo psicosocial del adolescente y las variables del docente que pueden tener relación con el clima de aula, cada aula y cada docente tiene características particulares que interactúan en el aula. A continuación, se intentará explicar cómo interactúan estas características y el clima de aula que puede generarse a partir de dicho intercambio.

El aula como un contexto de interacciones sociales

El aula es un lugar de interacción en el que continuamente se ajustan, negocian, modifican, elaboran y perfeccionan las interacciones entre estudiantes y entre docentes y estudiantes (Cid, 2001). A partir de ello, se entiende que las interacciones son un proceso bidireccional, ya que hay una participación conjunta y una implicación activa de estudiantes y docentes. Esto genera un estado de influencia mutua simultánea basada no sólo en “una respuesta a” sino también en “una anticipación de” (Bertoglia, 2005).

En ese sentido, estudiantes y docentes intervienen, al mismo tiempo, exteriorizando sus propios puntos de vista e interiorizando la postura del otro. Ello permite que cada persona construya nuevas realidades como consecuencia de la interacción (Bertoglia, 2005). Es decir que, no solo es el profesor quien influye en los alumnos, sino que estos a su vez influyen en el profesor. De acuerdo a Moya (2010), lo que este percibe de la dedicación al trabajo y de los sentimientos y de la conducta del alumno, influye a su vez en su dedicación y en cómo trata a los alumnos, de igual manera, los alumnos alimentan sus valoraciones y significados a partir de dicho trato y dedicación.

El aula, entonces, se presenta como un conjunto de individuos con características particulares en el que se genera un sistema complejo de interacción que conforma un clima específico en el aula (Cabrera, 2013; Vieira citado en Sánchez, 2009). Es por ello que, a continuación, se presentarán los tipos de interacciones que pueden ocurrir en el aula y cómo estos influyen en que se genere un determinado clima. Entonces, se revisarán, primero, las interacciones entre estudiantes y luego, las interacciones docente-estudiante.

Interacciones entre estudiantes

El tipo de interacciones que ocurre en el aula entre pares, puede ser influido tanto por aspectos del docente, como el estilo de relación que establece con sus estudiantes y las estrategias de manejo de la disciplina que implementa, pero también por características de los estudiantes, como su motivación del logro y su capacidad de autorregulación (Sánchez, Byra y Wallhead, 2012; Polyte, Belando, Huéscar y Moreno-Murcia, 2015).

Otros factores en relación a las características de los estudiantes que influyen en el clima relacional entre pares son las diferencias de edad, de intereses, de clase social que hay en el aula, así como la necesidad de socialización (Arévalo, 2002). Para Beltrán et al., citado en Castejón et al. (2010), son tres los aspectos en las interacciones entre iguales que propician un buen clima de aula: aceptar y reforzar entre compañeros la expresión de los sentimientos, el respeto de las diferencias individuales y las necesidades de los demás, y finalmente, que los estudiantes se interesen en cumplir las metas grupales más que las individuales.

Interacciones docentes y estudiantes

El estilo de relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes está condicionado en gran medida por las concepciones del docente respecto a su rol y por el modelo de autoridad que se establece en el aula (Yurén y Araujo-Olivera, 2003), así como por las expectativas y las características de la diversidad de estilos docentes (Laudadía y Mazzitelli, 2015).

Moya (2010) ha agrupado en dos las interacciones que puede haber entre docentes y estudiantes: las de la comunicación personal, y las orientadas a la enseñanza aprendizaje. La primera, de comunicación personal, se refiere a los momentos en que maestros y alumnos hablan sobre su estado de ánimo, cuando el maestro se interesa por el estudiante más allá de su aprendizaje. La segunda, orientada a la enseñanza-aprendizaje, se refiere a las interacciones que se dan para solicitar información, para explicar un concepto, para dar instrucciones, etc. Estos dos tipos de interacción son interdependientes, es decir que si las interacciones más personales no están bien, las interacciones orientadas a la enseñanza aprendizaje pueden ser afectadas también (Moya, 2010; Casassaus, 2008).

Además de la clasificación de Moya, Correa (2006) señala que las interacciones entre docentes y estudiantes pueden ser de tres tipos: alumno-docente, alumno-docente-alumno y alumno, docente-alumno-alumno-docente. El primero es unidireccional, es el maestro quien informa, ordena, no promueve la participación. El segundo es bidireccional, pero la participación de los estudiantes todavía es limitada, el docente toma la iniciativa siempre y hace preguntas de respuestas cerradas sólo para verificar si los estudiantes están tomando atención. El tercero, es bidireccional y las interacciones son más simétricas, estudiantes y docentes participan continuamente.

Las relaciones bidireccionales, u horizontales generan un mejor clima que las unidireccionales, en la que las interacciones no son efectivas (Correa, 2006; Casassaus, 2008). En cambio, las interacciones autoritarias y represivas de parte del profesor genera un mal clima no solo por propiciar una relación docente alumno de miedo y desconfianza sino que estimula a los alumnos a asumir comportamientos de dominación con relación a sus compañeros (Arévalo, 2002).

Ahora bien, ya se ha visto las características del desarrollo psicosocial adolescente y los aspectos del docente que están relacionados al clima de aula, cómo estos pueden interactuar y afectarse mutuamente. Esto hace que el clima de aula sea un constructo complejo, que es importante explorar, ya que, es un factor asociado a los logros de aprendizaje y a la prevención de la violencia en la institución educativa. Por ello, en este trabajo se pretende explorar el clima de aula a partir del análisis cualitativo de un conjunto de casos, ya que ello permitirá acercarse al clima de aula en su contexto real, analizarlo de manera exhaustiva, tomar en cuenta las múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad del caso (Simons, 2011). Es así que el objetivo general de esta investigación es caracterizar el clima de aula de las clases de dos docentes en dos secciones de tercero de secundaria de una institución educativa pública y explorar los aspectos que influyen en éste.

Método

Participantes

En esta investigación participaron estudiantes y profesores de una institución educativa pública, de Lima Metropolitana. Ellos fueron seleccionados de manera intencional de acuerdo al interés de la investigadora, las características y los objetivos de la investigación.

Para la selección de los estudiantes se eligieron dos aulas de tercero de secundaria. El criterio de selección de dichas aulas fue el promedio en la nota de conducta. Así, el aula con promedio más bajo de conducta fue denominada aula 1 (A1) y el aula con el promedio más alto de conducta fue denominada aula 2 (A2).

Para el A1, el aula con menor promedio en conducta, los informantes claves fueron un total de seis estudiantes, tres varones y tres mujeres. Mientras que para el A2, el aula que tenía mayor promedio de conducta, fueron siete los participantes, cinco varones y dos mujeres. Para ambas aulas, se aseguró que hubiera por lo menos un estudiante de rendimiento alto, medio y bajo en su salón (Ver Tabla 1). Este criterio resultó relevante para controlar el sesgo de las respuestas de los estudiantes.

Tabla 1

Distribución de participantes según aula y promedio de rendimiento académico

Aula	Estudiantes		
	Promedio alto	Promedio medio	Promedio bajo
1	E1, E3	E4, E2	E5, E6
2	E7, E12	E8, E9, E13	E10, E11

En cuanto a las docentes, se escogieron dos, una de historia y otra de ciencia, tecnología y ambiente (CTA). El criterio de selección fue que enseñaran ambas aulas previamente seleccionadas. De esa manera, se contó con 4 casos de estudio, la clase de la docente de historia, en adelante DA, en el A1, la clase de DA en el A2; así como la clase de la docente de CTA, denominada DB, en el A 1 y la clase de DB en el A 2.

A cada participante se le entregó un consentimiento informado (Ver apéndices A y B), a través del cual se presentó el objetivo de la investigación y se solicitó el permiso para su participación y la grabación de las entrevistas, todos accedieron, excepto una de

las profesoras quien aceptó ser entrevistada, pero no grabada, por lo que la investigadora tuvo que registrar sus respuestas de modo escrito.

Técnicas de Recolección de Información

Con el fin de describir a profundidad las características del grupo, de los docentes y las interacciones entre estudiantes y docentes-estudiantes, se utilizaron las siguientes técnicas de recolección: la entrevista, la observación y el cuestionario.

Entrevista

Para realizar la entrevista individual semiestructurada a docentes, se elaboró una guía con dos áreas (Ver apéndice A): (a) el reporte de las características del grupo de estudiantes y de la interacción entre estudiantes, cuyo objetivo era indagar sobre los aspectos académicos, motivacionales, conductuales y las relaciones entre compañeros de cada aula, y (b) el reporte de sus características como docentes, su interacción con sus estudiantes en cada aula, y el clima de aula, con el fin de que describieran las situaciones más comunes que suceden en el aula, y su estilo para enfrentarlas, así como su percepción respecto a la relación docente-alumno, y al clima de aula.

Para la entrevista grupal semiestructurada a estudiantes, se diseñó una guía con dos áreas (Apéndice B): (a) el reporte de las características de sí mismos como grupo y de la interacción entre estudiantes, cuyo objetivo era indagar sobre los aspectos académicos, motivacionales, conductuales y las relaciones entre compañeros de cada aula y (b) el reporte de las características de los docentes, la interacción docente-estudiante, y el clima de aula, con la cual se buscó que los estudiantes describieran sus clases con cada docente, así como su percepción respecto a la relación docente-alumno, y al clima de aula.

Observación

Para acceder a las interacciones entre estudiantes y docente-estudiantes se realizaron observaciones de aula de una clase de dos horas pedagógicas de las DA y DB en las A1 y A2. Se utilizó el registro anecdótico (RA) para registrar las interacciones que ocurrieron en cada clase.

Cuestionario

Se recogieron datos de los docentes y estudiantes a través de un breve cuestionario. En el caso del cuestionario de docentes (Ver apéndice C), se pidieron datos sobre la edad y años de experiencia como docente en general y como docente en la institución educativa, su área de especialización; también se les preguntó si existía alguna propuesta sobre clima de aula en la institución educativa, y si habían recibido alguna capacitación sobre el tema u otra área similar, estas características se puede observar en la tabla 2. Los datos mencionados se pueden observar en la tabla 2. En el caso del cuestionario para estudiantes (Ver apéndice D), se recogió datos sobre sus edades, sexo, sección y años de permanencia en el colegio y años con sus mismos compañeros.

Tabla 2:

Características de los docentes según cuestionario

Docente	Asignatura	Edad	Características		
			Años de servicio*	Especialización	Capacitación sobre clima
A	Historia	29	7	Ciencias Sociales	No
B	Ciencia, Tecnología y Ambiente	57	30	Ciencias Naturales	No

**Ambas siempre han dictado en la misma institución educativa, donde se hizo la evaluación.*

Procedimiento

La recolección de información se desarrolló en cuatro fases: el diseño de instrumentos y el piloto, la selección de participantes, aplicación de entrevistas y observación de aula, y el análisis de datos.

La primera fase, se inició con la elaboración de la guía de entrevista para alumnos y para profesores a partir de una revisión de la literatura sobre el tema. Luego se realizó un ensayo piloto para verificar la comprensión de las preguntas y si la información que se recolectaba era pertinente para el logro del objetivo planteado. El piloto se llevó a cabo con dos profesores de secundaria, dos alumnos de tercero y una de quinto grado de secundaria, quienes posteriormente no participaron del estudio. Antes

de iniciar las entrevistas, se otorgaron los consentimientos informados (Apéndices E y F), a través de los cuales se presentó el objetivo de la investigación y se solicitó el permiso para la grabación de la entrevista. A través de esta etapa se corroboró que preguntas facilitaban el recojo de información para cumplir el objetivo y cuáles no, y se hicieron las correcciones pertinentes.

En la segunda fase, se visitó la institución educativa y se solicitó la autorización de la directora para llevar a cabo la investigación. En esta visita se explicó que se necesitaría entrevistar a docentes y estudiantes, observar clases, así como el acceso al horario de las docentes y a las notas de conducta de los estudiantes, ya que esa información era necesaria para seleccionar a las docentes y estudiantes que serían entrevistados. La directora le pidió a la subdirectora de secundaria que brindara la información mencionada. De esa manera, la subdirectora indicó a la investigadora el aula con mejor promedio en conducta y el aula con el promedio más bajo de tercero de secundaria, las cuales fueron seleccionadas para la investigación. Luego, se pidió los registros de notas de conducta de los estudiantes de ambas aulas, a partir de ello, se seleccionó a los estudiantes que serían invitados, teniendo en cuenta a hombres y mujeres con promedios altos, medios y bajos en conducta de las dos secciones elegidas.

De ese modo, se buscó a los estudiantes y se les invitó a participar, de acuerdo a su disponibilidad de horario, se realizó la entrevista grupal al aula con mayor promedio en conducta con seis estudiantes, y con siete estudiantes del aula con menor promedio en conducta. Asimismo, a través de la subdirectora se conoció los horarios de dictado de clases, y se observó una clase de dos horas pedagógicas juntas para cada curso y para cada aula. Al mismo tiempo que se coordinó con las docentes el horario para ser entrevistadas. No obstante, al explicarles previamente las condiciones de las entrevistas, una de ellas no accedió a ser grabada, por lo que se utilizó el registro de notas para sus respuestas.

En la tercera fase, los alumnos fueron llamados de los talleres productivos que llevan una vez a la semana en las tardes. Se reunió a los estudiantes que se habían seleccionado y que estaban en ese momento, porque otros tenían taller en otra fecha. Se les entregó el consentimiento informado, luego la ficha socio demográfica y finalmente, se procedió a entrevistarlos de manera grupal en un intervalo de 40 minutos aproximadamente. La misma semana se inició con las observaciones de clase, las profesoras ubicaron a la entrevistadora en un lugar al fondo de la clase. Como siguiente

paso, fueron entrevistados los docentes en el horario que se había pactado. Ambas docentes recibieron primero el consentimiento informado, la ficha sociodemográfica y fueron entrevistadas con las mismas preguntas; no obstante, una de ellas no accedió a que grabaran la entrevista, ambas duraron 60 minutos aproximadamente.

Para la cuarta fase, sistematización y análisis de datos, se transcribieron las entrevistas en un procesador de texto de manera literal. Después, se realizó el análisis de contenido tanto de las entrevistas como de los registros anecdóticos de las observaciones de aula con la ayuda del programa Atlas.ti a fin de facilitar la organización y el análisis de los resultados.

Es importante mencionar que para mantener una consistencia lógica, las entrevistas fueron realizadas en el mismo espacio, sala de profesores, en el caso de los docentes, y en la misma aula en el caso de las entrevistas grupales con los estudiantes. Se les hizo la misma cantidad y tipo de preguntas y se evitó dar ejemplos directos que indujeran determinadas respuestas. Por otro lado, para conservar la credibilidad de los datos, se consideraran todas las respuestas brindadas, sin omitir alguna que pudiera contradecir el sesgo de la investigadora, así como la presencia de preguntas que contradijeran la información recabada en la bibliografía.

Análisis de datos

A partir de la transcripción de las entrevistas y los registros de observación, se realizó la codificación y categorización de la información proporcionada por los participantes. Luego de reiteradas lecturas y con el apoyo del programa Atlas. Ti se realizó el proceso de codificación a partir de la examinación exhaustiva de los datos. Posteriormente a ello, se agruparon en categorías, teniendo en cuenta la literatura revisada.

Resultados y discusión

Este capítulo se ha dividido en tres secciones, con el fin de analizar los datos recogidos a partir de las entrevistas a los estudiantes y las dos docentes que participaron en el presente estudio, así como la información recogida durante las observaciones de clase. En la primera sección se describirán las características de los estudiantes de cada aula; en la segunda, se describirán las características de las docentes. Describir tanto las características de estudiantes y docentes permitirá, luego, poder establecer las relaciones que puede haber entre dichas características con determinado clima de aula. En la tercera sección se caracterizará el clima de aula que se genera en la interacción de cada clase, es decir, del aula 1 con la docente A, del aula 1 con la docente B, del aula 2 con la docente A y del aula 2 con la docente B.

Características de los estudiantes

En esta sección se describirán las características de los estudiantes (E) del aula 1 y el aula 2 a partir del reporte de ellos mismos, de las docentes y de los registros anecdóticos de las observaciones de clases (RA). Para ambas aulas, estas características fueron organizadas en tres categorías, que actuaron como núcleos organizadores. La primera, el desempeño, referida al rendimiento y el nivel de participación de los estudiantes. La segunda, el comportamiento en el aula, es decir, las conductas más frecuentes de los estudiantes durante las clases. La tercera, la relación entre estudiantes, en la que se describirá el tipo de relación que se da entre compañeros. Se encontraron diferencias en las características de los estudiantes de ambas aulas (Tabla 3).

Tabla 3

Características de los estudiantes según aula

Categorías	Estudiantes	
	Aula 1	Aula 2
Desempeño	Bajo rendimiento, bajo nivel de participación	Rendimiento diverso, alto nivel de participación
Comportamiento	Menor autorregulación, lenguaje inadecuado	Mayor autorregulación
Relación entre estudiantes	Salón unido con constante burlas	Salón unido con un trato respetuoso

Dentro de la primera categoría, el desempeño de los estudiantes, en el aula 1 se evidenció bajo rendimiento y bajo nivel de participación, mientras que en el aula 2, los estudiantes se caracterizaron por tener un rendimiento diverso y un alto nivel de participación.

Los estudiantes del aula 1 mencionaron que sus docentes frecuentemente les dicen: "...tienen la capacidad pero no tienen la voluntad de esforzarse para mejorar su rendimiento". Asimismo, mencionan que consideran que son un salón que posee "mayor capacidad" que las demás secciones: "(...) nos han comparado con los cuatro terceros y nos han dicho que nuestro salón tiene una mayor capacidad" (E5). Ambas docentes ratifican lo dicho por los estudiantes, mencionaron que tienen bajo rendimiento pese a ser "muy inteligentes" y que no aprovechan sus "capacidades".

Manifiestan que ello se debe a diferentes razones: el bajo nivel de atención, baja motivación, baja autoestima y poca atención en casa en supervisar el cumplimiento de las tareas, tal como se describe en las siguientes citas: "Hay muchos con alto nivel intelectual, hay quienes no saben aprovechar las capacidades que tienen por su baja autoestima o poca práctica de valores" (DB). "Tienen un mejor nivel, incluso... podrían llegar a estar en un nivel mejor que el aula 2, el problema es que no siguen la secuencia... no están explotando más su capacidad, ya del aburrimiento, de la desidia, de la despreocupación" (DA).

De igual forma, ambas docentes coinciden en que los estudiantes del aula 1 "participan poco" y "tienen que presionarlos". Esto se corroboró en las observaciones de aula, la profesora B al no encontrar voluntarios que respondan sus preguntas, llamaba por su nombre a los estudiantes para que participaran o salieran a la pizarra, y los estudiantes lo hacían sin ganas o con temor a equivocarse. Los estudiantes corroboraron que su participación no suele ser espontánea, que participan a partir de la presión que ejercen sus docentes, tal como lo mencionan en las siguientes citas: "La clase no puede ser dinámica porque nadie participa, admítelo nadie en el salón quiere participar" (E4), "...participamos porque nos gritaron" (E3).

Asimismo, durante las observaciones de clase, se pudo notar también que cuando las profesoras exponían o explicaban por un período muy largo, los estudiantes parecían perder el interés. Por ejemplo, se pudo apreciar a estudiantes dibujando en las últimas páginas de su cuaderno, escribiendo mensajes en papeles y tirándoselos ente ellos mientras la profesora explicaba la clase. En cambio, cuando la docente les hacía

preguntas, se les observaba más interesados en entender para poder participar. Probablemente, su participación está sujeta a la presión de los docentes, y su atención se debe porque deben responder las preguntas y quieren evitar una mala nota de participación, o la vergüenza de no poder responder. La docente A corrobora lo mencionado cuando reporta que los estudiantes de esta aula aprenden cuando se involucran activamente como se puede apreciar en la siguiente cita: “...ellos aprenden más haciendo que escuchando, aprenden más haciendo esquemas, participando, tienes que hacer que ellos mismos sean parte de la clase” (DA)

Los estudiantes del aula 2, por su parte, tienen un rendimiento diverso. Tanto ellos como la docente B reportaron que algunos obtienen calificaciones altas y otros, bajas. Manifestaron que esto depende del nivel de esfuerzo de los estudiantes, tal como se aprecia en las siguientes citas:

Bueno, hay un grupo que se preocupan por una nota que son las personas que son más aplicadas, hay otros que cuando llega la hora de entregar el cuaderno recién están haciendo las tareas (E13).

Hay variedad, chicos con muy buenas notas, y otros con notas bajas, pero no porque tengan bajas capacidades sino en su baja responsabilidad,[...] hay chicos que cumplen y no cumplen con las tareas, ahí también hay diversidad, les cuesta cumplir con el día que se les dice que se les va a recoger la tarea (DB).

La docente A, considera que los estudiantes del aula 2, como grupo son más “aplicados” y tienen “un nivel de atención más adecuado” que las otras aulas: “Tienen atención, la mayoría siempre están atentos,[...] con ellos se puede seguir la secuencia; en los otros salones tú tienes que estar ahí insistiendo con que te escuchen” (DA). Ambas docentes coinciden en que son estudiantes que participan mucho, que están constantemente levantando la mano y pidiendo que les permitan participar, mencionan que les cuesta esperar su turno para hacerlo. La docente B menciona que suelen responder por sus compañeros cuando estos se demoran en contestar. Tal como se aprecia en las siguientes citas: “...les cuesta levantar la mano, todos quieren ser escuchados al mismo tiempo, yo les enseño que tiene que haber un orden para poder organizarnos, a veces no dejan que ni yo termine y ya están queriendo hablar” (DB); “...en el aula 2 hay más participación, empeño, dedicación, son más asequibles, más aceptación a la clase, les gusta el curso, le ponen mayor interés...” (DA).

En cuanto a la segunda categoría comportamiento en el aula, se encontró que los estudiantes del aula se caracterizan por tener dificultad para regular su comportamiento

y utilizar un lenguaje “inadecuado”. En cambio, los estudiantes del aula 2, por mostrar la capacidad de autorregulación en su comportamiento.

Los estudiantes del aula 1, por un lado, reportaron que durante sus clases conversan mucho, juegan entre sí y se paran de su sitio: “Nuestro salón es muy bullero” (E3), “Hay gente pegándose, jugando,[...], no hacen caso a los profesores” (E1). Asimismo, manifiestan que sus profesores los definen a partir de dichas conductas y los comparan con otro salones: “...lo que nos diferencia de otros es que nosotros estamos marcados como los más bulleros, los más terribles y que ningún profesor quiere ser nuestro tutor” (E3), “... somos un salón problema, así nos dicen” (E2).

Por su parte, las docentes tienen diferentes perspectivas respecto al comportamiento de los estudiantes de esta aula en sus respectivas clases. La docente A mencionó que los estudiantes del aula 1 interrumpen constantemente sus clases, conversan, hacen desorden y se ponen de pie constantemente: “...les cuesta que el aula esté calladita, será unos 5 minutos que lo logren pero después generalmente están conversando, interrumpiendo” (DA). Mientras que para la docente B, en cambio, no hay indisciplina de parte de los mismos estudiantes, en sus clases. Esta diferencia en la conducta de los estudiantes cuando tienen clases con la docente B se explicará en las secciones posteriores tanto cuando se hable de sus características y del clima del aula 1 y la docente en mención.

Asimismo, las docentes coinciden en caracterizar como “inadecuado” al lenguaje que utilizan los estudiantes en el aula, tanto cuando se comunican entre sí como con sus docentes: “Su vocabulario es inadecuado... tienen una forma incorrecta, oye huevón, se dicen” (DB), “se hablan entre sí de forma brusca <oe>, inclusive, a mí me dicen <salga> por decirme que me mueva de la pizarra para que ellos puedan copiar” (DA). El uso del tipo de lenguaje descrito, fue corroborado durante la entrevista grupal, los estudiantes se comunicaban entre sí usando insultos como apodos y se referían a la entrevistadora utilizando “oye”.

Los estudiantes del aula 2, por otro lado, parecen evidenciar mayor autorregulación. Si bien, ellos mismos, definen a su salón como “chonguero”, “divertido”, queriendo decir que hacen desorden y conversan. Esto no coincide con lo que reportan las docentes y las observaciones de aula. Ya que, si bien durante la entrevista grupal, los estudiantes del aula se hacían bromas entre sí, rápidamente se

regulaban, diciéndose entre ellos “...ya shhh...”, “...eso no nos han preguntado...” y volvían a centrarse por sí mismos en responder las preguntas de la entrevistadora.

Probablemente, se definen como “chongueros”, porque, tal como ellos reportan, suelen conversar y distraerse en las clases que consideran “aburridas”, o dependiendo de si el tema les gusta o de la metodología del docente: “...Hay días que nos portamos bien y días que no” (E9); “...Sí, depende del tema también, o de cómo enseñe el profesor (E7)”;

“...Tema interesante estamos ahí tranquilos...” (E13); “...En la clase de la docente B, somos “unos angelitos”, “nadie habla” (E10).

Por su lado, ambas docentes reportan que la conducta de los estudiantes del aula 2 es favorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje: “...Situaciones de indisciplina no, no hay, al menos en mis clases no, ahí tu puedes seguir la secuencia de la clase...” (DB); “Yo no veo muchos problemas de conducta, o sea educados[...], hay un nivel de respeto, o sea, te piden por favor y dicen gracias...” (DA).

Del mismo modo, durante las observaciones de clase se apreció que los estudiantes del aula 2 frecuentemente realizan preguntas y están muy atentos a las explicaciones de las docentes:

La profesora proyecta unas imágenes mientras todos los estudiantes están observando el ecran, ella hace una pregunta y varios levantan la mano para comentar, ella les da la palabra, ellos responden... La profesora comenta las respuestas de sus estudiantes, mientras que ya se observan varias manos levantadas (RA aula 2-DA).

En cuanto a la tercera categoría, relación entre estudiantes, se encontró que tanto los estudiantes del aula 1 y el aula 2 se identifican como un salón unido; sin embargo, el aula 1 se encontró en la interacción de los estudiantes constantes burlas mientras que en la de los estudiantes del aula 2, un trato respetuoso.

Los estudiantes del aula 1 mencionan que su relación era “buena” y que son un salón “unido”, que suelen juntarse para apoyar a cualquier compañero que lo necesite, tal como lo mencionan en las siguientes citas:

Cuando vemos a alguien triste, nos juntamos para hacerlo sentir bien (E4). Sí, una vez yo estuve triste y todos vinieron y me abrazaron (E3). Eso es lo bueno de nuestro salón, vemos a alguien triste hacemos lo que sea para animarlo (E4).

De forma similar, la docente B considera que la relación entre ellos es “buena”, ya que se apoyan entre sí, son solidarios y “son unidos”. No obstante, pese a que son un salón unido, se caracteriza, también, por las constantes bromas y burlas entre compañeros. Tal

como lo mencionan las docentes: “en el aula 1 el trato es brusco, se pueden hasta insultar, empujar” (DA), “Son demasiado confianzudos, no pueden hablarse sin estar fastidiándose e incluso faltándose el respeto” (DB). Asimismo, la docente A, menciona que le preocupa el trato que tienen los hombres hacia las mujeres:

Yo creo que ahí si hay un poco de dificultad más que todo entre varones y mujeres, porque si bien es cierto las mujercitas son más educaditas, son así bien calladas ¿no? pero como son así, entonces, evitan estar con ellos no se tratan de involucrar, relacionarse con ellos, o sea los rechazan porque estos chicos tienen malos modales no le saben tratar son chicos con una conducta inadecuada (DA).

También se pudo corroborar ello durante las entrevistas grupales, en las que los estudiantes se hacían constantemente bromas y burlas entre sí. Ante ello, la entrevistadora tenía que intervenir para que no se distraigan y volvieran a responder las preguntas. De igual manera, durante las observaciones de aula también se evidenció las constantes bromas y burlas, tal como se puede apreciar en los siguientes fragmentos de los registros anecdóticos:

La profesora le hace pregunta a un estudiante que estaba conversando, él responde con una respuesta incorrecta, e inmediatamente se escuchan risas y murmuraciones, hasta que otro estudiante dice con voz fuerte “bótenlo” mientras las risas se incrementan (RA aula 1-DA).

La profesora hace una pregunta al salón, una estudiante levanta la mano y dice la respuesta, inmediatamente se escucha una voz de otro estudiante diciendo “¡asu!”, otro estudiante dice “eso fue un golpe en el cerebro”, lo que es seguido de varias risas y carcajadas (RA aula 1-DA).

Los estudiantes del aula 2, también se identifican como un salón unido, consideran que “se llevan bien”, “hay buena comunicación” (E11), “... nos tenemos confianza” (E9). Si bien mencionaron que juegan y se hacen bromas, esto no fue corroborado durante las observaciones de clase ni por los reportes de los docentes, probablemente porque ello ocurra en los cambios de hora, o en clases de otras docentes.

Ambas docentes, corroboran que los estudiantes son un salón unido, en el que se ayudan entre sí, se preocupan por sus compañeros:

Se llevan muy bien, se ayudan, se apañan, se defienden entre ellos. Han tenido rencillas con otros salones pero entre ellos no... son bien generosos, se trata de una colecta ahí están. Hace poco hicieron una colecta para una compañera que necesitaba y todos ahí se organizaron para apoyarla. También, se suelen prestar sus cosas... (DB)

... se preocupan por sus compañeros que quizás tienen un bajo rendimiento, están pendientes de ellos, están, por ejemplo: “Oye ya pues trabaja”, “oye has”,

o sea los están motivando a pesar de que de repente sean chicos también con algunos problemas... (DA)

Tal como se ha descrito, al parecer, los estudiantes del aula 1 tienen un menor rendimiento, menor participación, menor autorregulación que los estudiantes del aula 2. Ambos salones se caracterizan por ser unidos, pero en el aula 1, se ha evidenciado mayor presencia de burlas y bromas entre compañeros que en el aula 2. No obstante, si bien se han podido corroborar tales características en las observaciones de aula, estas son en gran parte reporte de las percepciones y creencias de los mismos estudiantes y de las docentes.

Asimismo, en el reporte de las docentes, se evidenció, por un lado, creencias de las características de sus estudiante: “salón con alto rendimiento”, chicos más inteligentes”, “salón problema”. Y por otro lado, atribuciones a dichas características. Por ejemplo, que el bajo rendimiento de sus estudiantes se debe a causas externas como poca supervisión de las tareas en casa, bajo nivel de atención y motivación de sus estudiantes. De acuerdo a Remesal (2006), esto sucede porque a lo largo del año se van formando dichas creencias a partir de las interacciones y experiencias de los docentes con los estudiantes.

En ese sentido, éstas atribuciones docentes, determinan en parte la conducta que manifiestan hacia sus mismos alumnos, e influyen, al mismo tiempo, las atribuciones que le dan los alumnos a su propio éxito o fracaso académico y, por tanto, sobre su motivación de logro (De la Torre y Godoy, 2002). Ello se evidenció cuando los estudiantes definieron las características de su salón. Al parecer, tienen muy en cuenta lo que sus docentes les dicen en día a día, incluso las características negativas como en el caso del aula 1, quienes se definen a sí mismos como “el salón problema”, “los más bulleros”. Esto coincide también con Mares, Martínez y Rojo (2009), quienes concluyeron que los docentes propician que sus alumnos terminen asumiendo como una verdad las valoraciones hechas sobre ellos dentro del salón de clases.

Otro punto que se puede apreciar es que los estudiantes de ambos salones quieren identificarse como un salón “chonguero”. Los estudiantes del aula 2, pese a que no fueron reconocidos por sus docentes como tal, se autodefinieron así, esto quizás se debe a que las conductas transgresora son vistas por los adolescentes como una oportunidad a mejorar su reputación; e incluso para satisfacer la necesidad de

aprobación social entre iguales (Rodríguez citado en Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008).

Características de los docentes

En esta sección, se describirán las características de los docentes que se identificaron a partir de lo que reportaron tanto los estudiantes del aula 1 y 2 como ellos mismos, y de las observaciones de aula. Tal como se puede apreciar en la Tabla 4, para ambas docentes, estas características fueron organizadas en cuatro categorías, que actuaron como núcleos organizadores: estilo de enseñanza, manejo de la disciplina, y atribuciones del comportamiento de los estudiantes. Si bien, se recogieron otros aspectos de los docentes como su especialización y si recibieron capacitación en clima de aula, no se hallaron diferencias relevantes que permitan inferir un efecto en los resultados obtenidos.

Tabla 4

Caracterización de los docentes según categorías de la entrevista

Categorías	Docentes	
	A	B
Estilo de enseñanza	Estilo innovador y cognoscitivo	Estilo tradicional
Manejo de disciplina	Estilo autoritativo	Estilo autoritario
Atribuciones del comportamiento de los estudiantes	Apoyo y formación de los padres La mayor o menor presencia de líderes positivos o negativos en el salón	Apoyo y formación de los padres Problema emocionales Mala influencia del ambiente en el que viven Manejo del docente

En cuanto a la categoría estilo de enseñanza, se ha encontrado diferencias entre las dos profesoras que participaron en esta investigación. De acuerdo a la clasificación hecha por Delgado (Márquez, 2013), por un lado, la docente A evidenció características tanto de los estilos innovador como cognoscitivo; y por otro lado, en la docente B, se encontraron características del estilo tradicional.

Respecto a la docente A, los estudiantes de las dos aulas reportaron que ella utiliza diferentes recursos pedagógicos y promueve una participación activa, éstas son características del estilo de enseñanza innovador (Valencia y Henao, 2012). Asimismo, manifestaron que promueve continuamente los trabajos grupales, hace uso de imágenes,

del laboratorio de cómputo para ver videos o presentaciones, y busca la participación constante de sus estudiantes y genera un ambiente que propicia que se dé la misma, tal como se puede apreciar en las siguientes citas: “Si te equivocas, ya pues normal” (E1, aula 1); “Te dice en qué te equivocaste y luego te ayuda” (E6, aula 1). De igual manera, un estudiante del aula 2 manifestó:

Es que cuando da las clases, la profesora te pregunta tu opinión, le importa lo que tú dices. Hay otras personas que tú le dices, y un poco que... no sé, te hacen pensar que nos estás diciendo lo correcto, o sea ella te permite dar tu opinión y lo que dices vale para ella, eso te da más confianza en ti mismo (E12).

Asimismo, también se registró en la observación y en las entrevistas a los estudiantes que la docente toma en cuenta el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y promueve el razonamiento y el juicio crítico de los mismos, siendo éstas características del estilo de enseñanza cognoscitivo (Valencia et al., 2014). Tal como se puede apreciar en las siguientes citas: “...Creo que lo relaciona con lo que pasa actualmente, o sea nos hace pensar, relacionarlo” (E12); “siempre quiere nuestro punto crítico de cada tema, nos hace razonar” (E8). También, mencionaron que tiene la disposición para explicar más de una vez si alguien lo necesita, tal como lo dice una estudiante: “sabe explicar bien la clase[...] Los que no entienden nada, igual sabes que puedes acercarte a ella y te lo explica” (E4)

Respecto a la docente B, los estudiantes de ambas aulas coinciden en que exige que sigan sus indicaciones al pie de la letra: “cuando no haces las cosas tal como ella dijo, te grita, te dice ¡no es así!” (E5). Asimismo, mencionaron que les causa temor dar su punto de vista porque si se equivocan o es diferente al de ella les va a llamar la atención, tal como lo mencionan en las siguientes citas: “Es muy estricta, no puedes comunicarte bien con ella, porque si dices algo que a ella le parece algo mal, te grita, delante de todos (E12); “es que hay momentos en que da miedo participar si es que hablan y se equivocan la profesora dice <¡no es así!> o te grita” (E1, aula 1).

Los estudiantes mencionaron, también, que no fomenta la participación y que da largas explicaciones durante sus clases. Del mismo modo, durante las observaciones de aula, se pudo apreciar que tiene, primero, un espacio para explicar la clase, y luego da un breve espacio para que los estudiantes pongan en práctica la teoría, siguiendo las indicaciones que ella da.

Sobre su propio estilo, la docente B se define como centrada, no sólo en el aprendizaje académico, sino en la formación de valores. En ese sentido, cuando los estudiantes se portan mal o no cumplen con sus obligaciones, ella inmediatamente interviene para reducir tales conductas, indica invertir mucho tiempo a corregir los malos hábitos en sus estudiantes.

... a veces, puedo estar molesta y luego feliz, yo creo que un maestro debe ser voluble, tiene que ser firme hasta parecer molesta para corregir, y luego sonreír para continuar la clase. Al menos yo soy así, vi algo, lo detengo, esto no es así, es correcto o incorrecto. Como maestra mi función es corregir los malos hábitos, pero al mismo tiempo que el comportamiento (DB).

Asimismo, la docente considera importante darle tiempo e importancia a la “formación” de sus estudiantes, no solo de sus clases, sino de sus horas libres ya que de acuerdo a la docente, eso los capacitará para resolver los problemas de la vida:

Si no está capacitado para la vida como va a poder... así sea un ingeniero. Yo me involucro, para mí es formarlos para la vida. Yo tengo que corregir, sino corrijo, estoy mal, porque va a fracasar en su matrimonio, en la vida (DB).

Cuando los chicos me piden hablar yo sacrifico a veces mi día. Eso es clave, si te dicen hay algo que quiero contarle. En mi salón, yo lo asumo, como mamá,...]paro hurgando, preguntando, enterándome de todas las cosas... No me voy a hacer de la vista gorda, yo me involucro, para mí es formarlos para la vida. Yo tengo que corregir, sino corrijo, estoy mal (DB).

Los estilos descritos de las docentes parecen afectar no sólo la percepción que tienen los estudiantes sobre sus docentes, sino la forma en cómo los perciben a nivel personal o humano. Los estudiantes de ambas aulas coinciden en otorgarle a la docente A, características personales como tener un “buen carácter”, ser “amigable” o una “persona confiable”. Explicaron que pueden hablar con ella de temas personales: “Con ella si tenemos confianza” (E1, aula 1); “le contamos nuestras cosas[...] puedes hablarle de cualquier cosa” (E3, aula 1); “demuestra que es una persona que puedes contarle tus cosas es una persona que puedes decirle sin temer porque sabes que te va ayudar” (E13). Asimismo, la definen también como “tolerante”, que los motiva a esforzarse”, y como una persona “buena”, que se preocupa por darles oportunidades para su aprendizaje y la mejora de sus notas:

Porque aparte la profesora es una buena persona. Por ejemplo, tú le presentas un cuaderno te dice, muy bien y te revisa... Y si te pone falta... Lo puedes mejorar para que reconsidere la nota... Ella te explica que partes está mal y te dice cómo debes mejorarlo. (E7)

En cambio, ambas aulas coinciden en definir a la docente B como “demasiado estricta”, mencionaron que cuando no se hacen las cosas tal como ella dijo, les grita. Incluso, reportaron que les causa temor dar su punto de vista porque si se equivocan o es diferente al de ella les va a llamar la atención, tal como se puede apreciar en la siguiente cita: “Es muy estricta, no puedes comunicarte bien con ella, porque si dices algo que a ella le parece algo mal, te grita” (E12).

En cuanto a la categoría manejo de aula, ambas docentes se caracterizan por utilizar distintas estrategias. De acuerdo a la definición de Santrock (2006), mientras la docente A manifiesta estrategias que la acercan a un estilo autoritativo, la docente B, en cambio, evidenció estrategias de un estilo autoritario.

En cuanto a la docente A, se encontró que solía monitorear constantemente el aula, es decir, estar atenta a lo que hacían los estudiantes, y aplicar distintas estrategias de acuerdo a la reincidencia de las conductas de sus estudiantes, tal como ella describe, en las siguientes líneas:

Por ejemplo, la primera me quedo callada, hago silencio, entonces se dan cuenta de que por algo... entonces ya se calman. Pero, si a pesar de eso, yo vuelvo a hablar y siguen, entonces ahí yo llamo la atención, “qué pasa joven atiende”, o sino modulo, voy cambiando mi tono de voz, estoy hablando así... levanto la voz y los miro a la persona o a las personas que están haciendo desorden, para yo no hacer un alto. Lo siguiente que hago es... ya si no me haces caso, entonces ahí si voy a llamar la atención directamente, “ya pues, qué estás esperando o no quieres estar acá, no hay problema, te invito que te retires y me dejas hacer mi clase” sino para ahí, entonces “sabes que vaya atrás”, o sea llego hasta... hay varias cosas, sino... llego hasta el final a tenerlo que parar atrás (DA).

Este método es percibido por ambas aulas; sin embargo, parece tener mayor éxito en el aula 1 que en el aula 2, ya que los estudiantes de aula 1 indican que la docente tiene un buen manejo de las situaciones que ocurren en el aula: “sabe poner el pare cuando es debido” (E3), “es chévere pero a la vez sabe darse su lugar” (E4). En contraste, para los estudiantes del aula 2, algunas veces no puede manejar el aula y en esas ocasiones levanta la voz, “a veces, no puede con la bulla que hace el salón” (E5), “cuando no prestamos atención nos grita, y nos dice: “Eh, ¡silencio!” (E5).

En cuanto a la docente B, caracteriza por evidenciar un estilo autoritario. Por un lado, ella misma menciona que una de sus estrategias es alzar la voz para “ejercer su autoridad” y, por otro lado, que suele hacer reflexionar a los estudiantes sobre sus conductas a través de historias bíblicas, ambas ideas se pueden observar en su discurso:

Mi estilo a lo largo de los años lo he ido adquiriendo... Hay veces que levanto la voz, o también mucho utilizo la biblia, les pongo ejemplos sobre cómo deben portarse. Y los ex alumnos lo reconocen, que los he ayudado... si no hay nadie que los pare porque no hay en casa, entonces cómo serían. Yo siempre tengo recurso, no sé si es porque estoy en pastoral y eso me da a mí más recursos (DB).

Los estudiantes, en cambio, manifiestan que la docente B utiliza una sola forma de manejar la disciplina, ejerciendo su autoridad: alzándoles la voz, gritándoles, bajándoles el promedio. Pero también, según los estudiantes, avergonzándolos en el salón. Incluso, en el aula 1 mencionan que sus compañeros y ellos mismos se han sentido “humillados” cuando les han gritado o reprochado algo delante de todo el salón:

Lo malo es que su forma de ella es gritar frente a todos y que todo el mundo se entere, eso es, y creo que a nosotros no nos gusta, nos gustaría que nos diga en privado y tiene que decirlo frente a todos y todo el mundo se ríe (E12).

Te pide algo por ejemplo para el día siguiente y tú lo traes y ellas se olvida y no lo revisa y otro día se te perdió y no lo puedes decir profesora la vez pasada lo traje la vez pasada y no me reviso y te hace un chongo y te humilla (E9).

Es que hay momentos en que da miedo participar si es que hablan y se equivocan la profesora dice no es así o te grita (E1); y te humilla (E4); te dice cómo vas a responder esto, cómo vas a responder esto (E5, aula 1).

En cuanto a las atribuciones de las docentes respecto del comportamiento de los estudiantes, por un lado, ambas coinciden en identificar como un aspecto importante al apoyo y formación de los padres, tal como se puede apreciar en la siguiente cita:

Una es la formación familiar, padres que no les han enseñado como se deben expresar, como se deben portar, pese a que en ambas aulas los chicos tienen familias disfuncionales, en el aula 1 hay más chicos que parece que no tuvieran ese apoyo. En el aula 2 parece los padres tienen más claro que necesitan sus hijos (DA).

Por otro lado, tienen otras atribuciones que no coinciden. Para la docente A, un factor que afecta el comportamiento de sus estudiantes es la mayor o menor presencia de líderes positivos o negativos en el salón: “Están copiando las malas conductas de los otros. No hay líderes buenos, que los puedan contagiar, sino que los buenos se están contagiando de lo malos...” (DA). Mientras que para la docente B considera que pueden ser los problemas emocionales de los estudiantes y de sus familias, la mala influencia del entorno en el que viven, pero también el manejo del docente. Sobre ésta última indica que los docentes deben saber frenar las malas conductas, y que la presencia de

estas durante las clases depende el manejo que estos puedan tener, es así que ella logra que sus estudiantes no tengan problemas de sus estudiantes, a través de “ejercer su autoridad” y a demostrar firmeza y seguridad:

Yo creo que los chicos más se frenan porque tengo edad y también yo soy consciente de que la firmeza, la seguridad es clave, un profesor tiene que reflejar seguridad. Yo tengo un carácter... yo ejerzo mi autoridad, no sé si por eso no tengo problemas de indisciplina (DB).

A partir de lo descrito de los estilos de las docentes A y B, se puede observar que la docente A pone mayor esfuerzo en el aprendizaje de sus estudiantes, es decir que busca formas de involucrar a los estudiantes en tareas académicas y apropiadas (Beard et al., 2010), ya que adapta su metodología de acuerdo a las características de los estudiantes de cada aula y usa diversas estrategias para captar su atención y fomentar su participación. En cambio, la docente B mantiene su estilo rígido y su forma de disciplinar en ambas aulas y parece estar centrada en tener el control de las conductas de sus estudiantes en lugar del aprendizaje de los mismos.

Las interacciones y el clima de aula que generan

En esta sección se describirá el clima de aula que se da a partir de las interacciones de la docente A con el aula 1, docente A con el aula 2, docente B con el aula 1, docente B con el aula 2. Primero, se analizarán las interacciones más frecuentes para caracterizar el clima de aula, y luego, se establecerán posibles relaciones entre este y características de los estudiantes y docentes.

Docente A, aula 1

Durante las clases de la docente A, se pudo recoger, a partir de las entrevistas y de la observación de la clase, que los estudiantes solían estar constantemente distraídos y haciéndose bromas. Conversaban, se enviaban mensajes, se cambiaban de sitio, se reían cuando otros hacían bromas, completaban sus tareas, tal como se describe en la siguiente cita y fragmento del registro anecdótico:

...ellos no respetan los momentos, ahí hay cierta interferencia, o sea que no se puede llegar a lo que uno desea porque los chicos conversan mucho, se distraen. He notado la comunicación de lejos, de un extremo a otro extremo, eso impide que estén concentrados... les cuesta, ya que el aula este calladita será de unos 5 minutos pero después generalmente están conversando (DA).

Mientras un estudiante está respondiendo a la profesora, otra está borrando manchas de su folder; otra, cortando imágenes impresas; dos estudiantes están pegando imágenes en una hoja de color. Al mismo tiempo, tres estudiantes están recostados sobre su carpeta y otros dos estudiantes que se sentaban juntos en la misma carpeta se escriben mensajes en sus manos (RA aula 1-DA).

Asimismo, se pudo observar que cuando un estudiante hacía una broma a uno de sus compañeros, los demás se reían o hacían comentarios de las bromas. De acuerdo a Jiménez et al. (2004) esto puede suceder porque los estudiantes mejoran su reputación entre sus pares cuando desafían la autoridad o irrumpen las normas de la clase, en el siguiente registro anecdótico, se puede observar una situación en la que los estudiantes se ríen y refuerzan la actitud desafiante de una de sus compañeras:

La profesora hace una pregunta a una estudiante, ella responde de forma correcta, e inmediatamente varios estudiantes gritan en coro “*asu*” y uno de ellos dice “*eso fue un golpe en el cerebro*”, algunos se ríen[...]. La profesora con un volumen alto le indica, a la misma estudiante que había respondido, que deje de conversar y que recoja sus papeles, ella responde utilizando un tono de voz desafiante “*se acaban de caer*”. Uno de sus compañeros le dice “*no contestes*”, otros gritan “*uyyyy*”, y otros repiten “*no seas contestona*”, todo el salón se ríe, y la estudiante también, la profesora se aleja hacia la pizarra, diciéndoles que guarden silencio (RA Aula 1-DA).

Ante el comportamiento descrito de los estudiantes, la docente A interviene de distintas formas según la recurrencia de las conductas de los estudiantes o dependiendo de cuánto pueden distraer a sus compañeros; sin embargo, sus estrategias no siempre le eran efectivas. Por ejemplo, después de intervenir pidiéndole a algún estudiante que guarde silencio, este vuelve a conversar y distraerse después de unos minutos. Cuando eso sucede, la docente suele levantar la voz, o los castiga pidiéndoles que salgan del salón, o que permanezcan parados, así lo informaron los estudiantes, y la misma docente, como se puede ver en las siguientes líneas:

...ante eso, yo tengo que detener la clase, y llamar la atención... Con algunos no funciona tratarlos bien, necesitan que les diga que se paren al fondo o retiren del salón, o tengo que levantar el volumen decirles *basta, qué pasa*” (DA).

Este comportamiento que tienen los estudiantes durante las clases de la docente A, hace que ésta modifique su estilo de manejar la disciplina: “*tengo que ir rígida, molesta*”; incluso manifiesta que esa es su forma de “*prepararse*” para entrar al aula. Reporta que no puede reírse ni hacer bromas con los estudiantes, porque si no podrían “*sobrepasar su confianza*”, tal como lo menciona en la siguiente cita:

...y si uno se ríe ya ellos piensan que pueden hacer contigo lo que sea, y ya no te hacen caso, ahí yo tengo que entrar seria. [...] Porque para mí esta aula, ha sido... honestamente era un aula que yo ya no sabía cómo manejar, no podía ir con una sonrisa porque yo me sonreía con ellos, y ellos ya pensaban que podían hacer de todo, o sea podían faltar al respeto y todo eso (DA).

De todo esto, los estudiantes, por un lado, reportan que el método para manejar la de disciplina de la docente A es “adecuado” porque “sabe darse su lugar pero sin llegar a excederse”. No obstante, por otro lado, ellos mencionaron que en ocasiones la docente pierde el control, porque a veces sus compañeros permanecen jugando y haciendo bromas para distraer al salón, pese a los intentos de ella porque presten atención. Incluso, mencionaron haber percibido que la profesora “se pone triste” cuando no logra que ellos “se porten bien”; mencionaron específicamente que en una clase parecía que la docente A “quería llorar” porque sus compañeros hacían demasiada “bullá”.

Así como cambia su estilo de manejar la disciplina, también se modifican las estrategias que utiliza la docente A para enseñar, tiene que centrar su método de enseñanza en captar la mayor atención y concentración posible de sus estudiantes. Es por eso que trata de hacer sus clases “más dinámicas”, tiene que darle menos tiempo a explicar y más tiempo a que ellos lean y hagan esquemas, ya que considera que su periodo de atención es más corto que el de otras aulas. Reporta que realizar estos cambios, a veces le funciona y a veces no, tal como se describe en la siguiente cita:

En la participación, tengo que hacer que ellos mismos sean parte de la clase, eso estoy aplicando y me ha resultado, mientras que yo agarraba me ponía hablar, me ponía a explicar no me funcionaba, porque los chicos, ellos sí te muestran la actitud del cansancio, aburrimiento y como que dice “ah”, y lo que he tratado de hacer es que hagan más y yo hablar menos, entonces, después, hablo y hacen, hablo y hacen, tengo que estar en esa situación con ellos (DA).

Pese a que en ocasiones, parece perder el control de la clase, sigue esforzándose por hacer su clase más atractiva para los estudiantes, probablemente porque se motiva cuando logra que los estudiantes se involucren más en la clase. Estos cambios en las estrategias de enseñanza de la docente son apreciados por los estudiantes, pues indican que “sabe enseñar, comunicarse y resumir bien las ideas” y tiene disposición para apoyar y explicar cuando alguien no entiende. Del mismo modo, aprueban el estilo de manejar la disciplina de la docente por que resaltan que “sabe poner el pare cuando es

debido” y la caracterizan como una persona “amigable”, “chévere” “alguien a quien le puedes tener confianza”.

Como se ha podido ver la docente A adapta su estilo de enseñar y de manejar la disciplina a las características de sus estudiantes. Para Casassaus (2008) esto es muy importante para establecer una buena relación con los estudiantes, porque unos alumnos pueden requerir un tipo de vínculo, y otros, otro tipo. No obstante, la docente no siempre tiene éxito en captar la atención y manejar la disciplina de los estudiantes del aula 1. En ocasiones, involucra más a sus estudiantes en el desarrollo de su clase, pero en otros momentos, pierde la atención de los estudiantes.

A partir de lo descrito, se puede caracterizar al clima del aula 1 y la docente A por la confianza y el descontrol. Por un lado, los estudiantes perciben a la docente A como alguien en quien pueden confiar tanto para contarle sus “cosas personales”, como para “apoyarlos si no entendieron algo” y perciben el ambiente de la clase como un espacio confiable. Pero, por otro lado, cuando los estudiantes se distraen conversando de otros temas, pese a los intentos de la docente A, se genera un clima de descontrol, en el que los estudiantes pierden la atención a la clase y utilizan la clase para conversar entre sí, hacerse bromas u otras actividades como terminar tareas.

Docente A, aula 2

Durante las clases de la docente A, de acuerdo a lo recogido en las entrevistas y observación de clase, los estudiantes del aula 2 interactúan continuamente con ella en torno al desarrollo de los temas de la clase, es decir, cuando la profesora explica o expone algún punto, los estudiantes le hacen preguntas o dan comentarios respecto al tema. Esto probablemente se deba a que, tal como se ha descrito anteriormente, los estudiantes del aula 2 se caracterizan por tener un alto nivel de participación y la docente tiene características de un estilo cognoscitivo, es decir que suele buscar el involucramiento de sus estudiantes. En ese sentido, el estilo de la docente A refuerza la participación de la docente, tal como lo mencionan los estudiantes:

Ahí participamos más... Es que cuando da las clases, la profesora te pregunta tu opinión, le importa lo que tú dices; hay otras profesoras que tú le dices y un poco que no sé... te hacen pensar que nos estas diciendo lo correcto, o sea ella te permite dar tu opinión y lo que dices vale para ella (E6).

Esto fue corroborado durante la observación de aula, donde se vio que el interés de los estudiantes, por los elementos de su clase, se manifiesta a través de la constante participación, tal como se describe en el siguiente fragmento del registro anecdótico:

La profesora proyecta unas imágenes y les pregunta sobre lo que están mirando, los estudiantes mantienen la mirada a las imágenes y algunos empiezan a levantar la mano. La profesora le indica a un estudiante que participe y este responde, luego le da la palabra a otro y este también responde. La profesora sigue pasando las imágenes y segundos después 4 estudiantes levantan la mano... (RA Aula 2-DA).

Asimismo, la docente manifiesta que son poco frecuentes las situaciones de indisciplina por parte de los estudiantes, considera que la mayoría están siempre atentos. Menciona que suele manejar las situaciones de indisciplina con mayor facilidad que el aula 1: “ya con llamarles la atención una vez, ellos ya se van a regular”; manifiesta que en este salón no ha tenido que llegar a pedirles que se paren o salgan del salón. Si bien los estudiantes reportan que les agradan las clases porque son “dinámicas”, también mencionan que hay algunas clases en las que sí se distraen cuando el tema no es interesante para ellos o cuando la explicación es muy larga.

Al contrastar esto con la observación de clase, por un lado se pudo corroborar lo dicho por la docente ya que se observó que cuando se escucharon murmullos en todos el salón, la docente utilizó expresiones como “ehh, silencio”, “haber...”, ante estas, los estudiantes dejaron de conversar y volvieron su mirada hacia la profesora, por lo que puede atribuirse que los estudiantes regulaban su comportamiento con las estrategias que utilizaba la docente. Por otro lado, también se apreció en momentos cortos de la clase que algunos estudiantes estaban distraídos, ya sea hablando entre sí en un volumen muy bajo, dibujando en sus cuadernos o escribiéndose mensajes en papeles y enviándoselos. No obstante, la profesora parecía no percibir tales conductas ya que seguía con el desarrollo de su clase, posteriormente, los estudiantes por sí solos retomaron la atención a la clase y continuaron participando.

Pareciera que al regular su comportamiento a partir de las indicaciones de la docente y que por sí solos vuelvan a centrar su atención influyen en el estilo de la docente. Tal como ella lo indica, en ese salón puede hacer bromas ya que “ellos lo van a tomar a bien”. En ese sentido, su estilo de relacionarse con ellos es más amigable, tal como lo describe en la siguiente cita: “También cambia mi cara y el proceder ante ciertas situaciones, yo en el aula 1 entro más seria, y tengo que hacer un montón de

esfuerzo mantener la atención, en el aula 2 entre ellos mismos se regulan” (DA). Del mismo modo, se pudo observar en la clase que hay momentos en que la docente puede contar anécdotas en relación a la clase, y todos los estudiantes están atentos interactuando con ella.

Este tipo de interacciones descritas entre los docentes y estudiantes, al parecer, favorece la relación docente-alumno, ya que la docente menciona que dentro y fuera de la clase los estudiantes le muestran “cierta estimación personal” cuando se acercan a saludarla. Además, percibe que le tienen más confianza, “algunos se acercan y me cuentan sus cosas”. Por su parte los estudiantes consideran a la docente A como “una persona a la que le puedes dar confianza” (E6) y que “demuestra que es una persona que puedes contarle tus cosas, es una persona que puedes decirle sin temer porque sabes que te va ayudar” (E7). La perciben, también, como una persona “amigable”; lo que se corroboró durante la observación de la clase, en los que se observó a la docente riéndose con todo el grupo de estudiantes y compartiendo bromas, así como que algunos estudiantes la llamaban y le pedían que se acerque para hacerles preguntas, conversar, reírse con ella, etc.

Tal como se ha descrito a partir de las observaciones y entrevistas, los estudiantes parecen tener una alta capacidad para autorregularse, probablemente, esto hace que la docente sea más amigable con ellos, ya que como se ha descrito, no está llamándoles la atención por su comportamiento todo el tiempo como en el aula 1, sino que permite que interactúen entre pares, siempre y cuando no interfieran con las clases. En ese sentido, la docente A reporta que su estilo varía en cada una de las dos aulas descritas:

La enseñanza es diferente, en el aula 2 yo me explayo más, me puedo extender más, están más interesados, en el aula 1, ellos leen y hacen esquemas, tengo que llevar más cosas para que hagan y los tengo que revisar al momento, no lo puedo dejar para la otra clase. También cambia mi cara y el proceder ante ciertas situaciones, yo en el aula 1 entro más seria, y tengo que hacer todo lo que te decía para mantener su atención, en el aula 2, entre ellos se regulan.[...] (DA).

Por su parte, los estudiantes del aula 2, igual que los estudiantes del aula 1, también le atribuyen características personales como “persona buena”, “alguien confiable”. Al parecer las características de los estudiantes tienen mayor influencia en el clima ya que parecen incidir en las características de la docente, quien reporta no necesitar de implementar las estrategias que utiliza en el aula 1 para manejar la

disciplina, y no necesitar diferentes recursos para involucrar a los estudiantes en sus clases sino que puede explayarse con más facilidad, ya que “ellos mismos se regulan”.

El clima que se genera a partir de las interacciones descritas se caracteriza por la confianza y la motivación. Se puede decir, por un lado, que los estudiantes perciben un ambiente de confianza, amigable; consideran que sus clases son un espacio en el que pueden compartir sus ideas sin que nadie los critique. Por otro lado, tanto los estudiantes como la docente perciben un clima motivador ya que, como se ha descrito, las interacciones entre estudiantes y con la docente están orientadas al aprendizaje, así como la docente se esfuerza y se “explaya” porque siente la respuesta de los estudiantes.

Docente B, aula 1

Durante las clases en el aula 1, la docente suele estar corrigiendo las conductas “inadecuadas” de los estudiantes, mientras que los estudiantes están buscando la oportunidad de que la docente se distraiga para que puedan conversar entre sí, hacerse bromas o enviarse mensajes escritos en papel. Durante distintos momentos de la clase, la docente levanta la voz para llamarles la atención a los estudiantes, utilizando un tono grave y un volumen elevado, tal como lo indica el siguiente fragmento del registro anecdótico:

La profesora ingresó al salón, los estudiantes se pararon inmediatamente y el salón se quedó en silencio, la profesora al observar el salón les dijo utilizando un tono de voz grave y el volumen alto ¿Por qué el salón está así?, ustedes deben fijarse en eso porque no se puede estudiar bien en un salón sucio, ¿dónde está la delega de limpieza?, ¡pase el tacho para que todos boten sus papeles!, ya están al final del año y siguen sin ser responsables (RA Aula 1-DB).

Asimismo, es frecuente que la docente le pida a un estudiante que guarde silencio, que no se voltee, etc. Se pudo corroborar que, cada vez que la docente interviene para “corregir” el comportamiento de los estudiantes, utiliza un tono de voz elevado y frases que según los estudiantes “bajan la moral”. Ante esto, ellos sienten que no pueden “actuar libremente”, “que no pueden moverse”, que tienen que estar como “soldaditos” y reportan que no les agrada la docente por como grita delante de todo el salón, sienten que “los humilla”, temen también que les baje el promedio.

Si bien los estudiantes reportaron que las frases y los gritos de la docente eran muy frecuentes, esto no fue registrado durante la observación de aula. Sin embargo, sí se observó que una estudiante le escribe como mensaje en un papel a una compañera

“hoy se portó bien” y se lo enseña mientras señalaba a la profesora. Lo que indica que, probablemente, la docente estuvo tratando de moderar su estilo de “corregir” durante la observación.

Si bien los estudiantes del aula 1 han sido caracterizados como los que más dificultades en su comportamiento tienen, tal como ellos mismos lo reportaron, en las observaciones se encontró que los estudiantes suelen permanecer en silencio mientras la profesora está explicando o está dentro del aula., probablemente a partir del estilo de manejo de disciplina que ha tenido la docente en las clases durante el año escolar.

El estilo de “corregir” y “formar personas”, tal como ella describe, parece establecer los comportamientos de los estudiantes durante la clase de forma autoritaria y haciendo uso de métodos tradicionales como levantarles la voz, indicándoles su castigo delante de todo el salón, y bajarles el promedio, generando una desconfianza y temor en los estudiantes que bloquea las interacciones entre sí, porque sienten que en cualquier momento pueden ser “avergonzados”, o “injustamente castigados”.

Ellos mencionan que se tienen que portar bien porque temen que la docente los trate “horrible” y les grite delante de todo el salón. Esto se corroboró en la observación, ya que los estudiantes, inmediatamente después del ingreso de la docente B, dejaron de conversar, se pararon y se pusieron en posición de “firmes” para saludar, y pusieron su mirada fija hacia al frente. Asimismo, se observó que no se paraban de su sitio, mantenía la vista fija al frente, por lo que se podría decir que estaban más regulados con esta profesora que con la docente A.

En ese sentido, era poco frecuente que los estudiantes interactúen entre sí, solo se observó esto cuando la docente B no las puede percibir, es decir, cuando sale a la puerta a atender a alguien, está concentrada explicándole en su sitio a algún estudiante o está de espaldas. Cuando eso sucede, los estudiantes conversaron, hicieron bromas entre sí, se comunicaron a través de mensajes escritos en papeles, etc.

Se ha podido identificar también, en la observación, que cualquier muestra de desatención de los estudiantes, la docente tenía una reacción desproporcionada. Los estudiantes también perciben esto, la consideran “exagerada” e “injusta”. No obstante, la regulación de los estudiantes es totalmente condicional a la presencia de la docente B, ya que cuando ella sale del salón, les da la espalda, o está concentrada hablándole a algún estudiante, los demás estudiantes se ponen a conversar como se muestra en el siguiente fragmento del registro anecdótico:

Se escucha a estudiantes de otro salón en el pasillo conversando en voz muy alta, desde que la profesora se dirige a la puerta del salón para hablar está fuera del salón, los estudiantes del aula 1 empiezan a hablar entre sí, mientras la profesora y la bulla dentro del salón se va incrementando. Unos minutos después la profesora regresa e inmediatamente todos guardan silencio nuevamente (RA Aula 1-DB).

Otro aspecto que se observó es que la docente B frecuentemente pide a los estudiantes del aula 1 que participen, algunas veces ellos acceden voluntariamente, pero otras veces, permanecen callados. Probablemente no participen por temor, ya que los mismos estudiantes reportaron que si se equivocan la profesora les “gritaría” diciéndoles que lo han hecho mal porque no han estado atentos.

Cuando permanecen callados, utiliza distintas estrategias para hacerlos participar como llamar por su nombre a los estudiantes para que respondan o salgan a la pizarra, observar los cuadernos para buscar algún estudiante que haya terminado el ejercicio para pedirle que salga a la pizarra. Durante la observación de aula, se pudo registrar que los motivaba a participar, diciéndoles en un tono de voz elevado: “deben participar aunque se equivoquen, no deben tener miedo a salir”, pese a ello, los estudiantes permanecieron callados. Se pudo observar también que cuando ingresó al aula, todos los estudiantes se pusieron de pie y permanecieron así hasta que la docente les indicó que se podían sentar. Por todo lo mencionado, podría decirse que la relación docente-alumno es vertical debido al estilo autoritario que tiene la docente B.

Como se ha podido describir hasta el momento, el estilo de la docente genera emociones como el temor, la vergüenza, la desconfianza, e incluso, la rabia en los estudiantes, lo que ha inhibido sus características y haga que durante las clases de la docente B sean “tranquilos” y sigan las indicaciones de la profesora al pie de la letra. Lo cual, lejos de promover un mejor aprendizaje, los distrae, tal como los mismos estudiantes indican, no pueden aprender porque todo el tiempo están asustados esperando que por cualquier razón les pueden gritar o “humillar” delante de todos.

Asimismo, se puede observar que el estilo autoritario que tiene la docente, no se modificó en ningún momento de la clase, sino que las mismas interacciones que tienen con sus estudiantes se van repitiendo. La docente suele enfocarse no solo en el dictado de sus clases sino en corregir las conductas de sus estudiantes, esto coincide con lo que la misma docente reporta: “En el aula 1 suelo abordar más la formación, me dilato, en

ese momento pesa más hablarle del cambio de actitud, dejo de dictar y abordo el problema...” (DB).

A partir de las interacciones descritas, se puede identificar que los estudiantes perciben un clima de estrés, mientras que para la docente parece haber un clima de control. El estilo de la docente hace que los estudiantes estén concentrados en seguir las indicaciones de la docente y no cometer ninguna falta para evitar que ella les llame la atención, lo que hace como se ha descrito que participen poco y más bien estén esperando para que la clase acabe o la profesora se distraiga para poder conversar e interactuar con sus compañeros. Para lo docente, en cambio, se genera un ambiente de control, ya que al ser la relación con sus estudiantes vertical y al imponer la docente su punto de vista, ella ejerce el control de lo que sucede en el aula, se crea un ambiente poco espontáneo, en el que los estudiantes están acostumbrados a seguir las pautas e indicaciones de la docente y no tienen la oportunidad de proponer otras o modificarlas.

Docente B, aula 2

Se pudo identificar una serie de reglas y procedimientos establecidos en el aula. Durante la observación de aula, antes de empezar un examen, la docente B utilizó las frases “ustedes ya saben cómo es”, “ustedes ya saben las reglas”. Ante ello, los estudiantes dejaron de hablar entre sí, guardaron sus libros y cuadernos en su mochila, sacaron su cartuchera, y conforme iban terminando se sentaron erguidos mirando a la profesora. Entonces, se pudo notar, en diferentes momentos, que los estudiantes no solo conocían las reglas sino que las cumplían a lo largo de toda la clase.

Los estudiantes manifiestan que, durante las clases de la profesora B, deben estar concentrados y no pueden interactuar entre compañeros: “no hay para nada desorden” (E3), “somos como soldaditos, no podemos movernos” (E6); ya que si la docente B, los encuentra conversando, volteándose o mirando a otro lado, podría “avergonzarlos, gritándoles delante de todo el salón”; y si lo hicieran de forma continua, “abusaría” bajándoles el promedio.

Asimismo, se identificó que cuando los estudiantes conversaban entre sí, utilizaban un volumen de voz bajo, solo se les escuchaba murmurar, pese a ello, la docente, inmediatamente, intervenía pidiéndoles que hicieran silencio, llamándoles por su nombre, utilizando un tono de voz elevado. Estas respuestas de la docente son consideradas por los estudiantes del aula 2 como “exageradas”, es decir, que son

desproporcionadas en comparación con las conductas de desatención o irresponsabilidad que ocurren o que ella piensa que ocurren en su aula:

Cuando te reclama, te reclama no solo una cosa, sino otras. Por ejemplo, hoy día yo estaba meciendo el lapicero en la mesa, y no metió una cosa solamente, me gritó, y metió mi nota, mi comportamiento... (E3)

...Es injusta, estás concentrada en la clase, quieres entender porque no es fácil tampoco entender ese curso y te volteas para hablar con alguien sobre la clase y de frente la profesora te mira y te grita horrible o te baja la conducta o lo que sea (E6).

A los estudiantes les desagrada que la docente les grite “delante de todo el salón” lo que están haciendo o hicieron mal y el castigo que tendrán por haberlo hecho: “... lo malo es que su forma de ella es gritar frente a todos y que todo el mundo se entere, eso es, y creo que a nosotros no nos gusta... nos gustaría que nos digan en privado...” (E6). La forma y el tono de voz que utiliza para “llamarles la atención” hacen que sus estudiantes se sientan afectados emocionalmente: “Grita de una forma que te llega al corazón” (E5); “grita horrible, te sorprende, te da miedo, te hace abrir los ojos” (E6); “Bueno, a mí, cuando me mira o me habla mal, me baja la autoestima” (E7).

Además, este estilo de “corregir” de la docente B parece influir directamente en su aprendizaje. Por un lado, los estudiantes reportan que las constantes llamadas de atención afectan su aprendizaje porque los distraen, “...como son temas nuevos que no hemos comprendido, es muy difícil que prestemos atención ya que nos llaman mucho la atención” (E1). Por otro lado, afectan también la confianza de los estudiantes en expresar sus opiniones en clase: “cuando le das tus opiniones de lo que tú piensas, ella tiene la razón, tú no” (E5).

Se pudo identificar, también, que la docente B suele establecer a los estudiantes del aula 2, de forma muy rígida las pautas de cómo deben realizar sus trabajos, tareas, cuadernos, es decir, les pide que las sigan “al pie de la letra”, y si no, no tendrán validez para docente, “...tienes que volver a ordenarlo, o sea el mínimo detalle ella se fija, sino para ella no vale, te dice ¡*arranca la hoja y vuélvelo a hacer!*” (E2).

En cuanto a la participación, se ha encontrado momentos en que la docente B busca la participación de los estudiantes, y cuando eso sucede, los estudiantes participan activamente, levantan la mano constantemente, y aunque la docente B les diga que deben hacerlo de manera más ordenada, ellos continúan respondiendo al mismo tiempo. Probablemente, aunque ellos mismos manifiesten que la mayoría en su salón esté más

motivado por la nota, esto se debe porque existe en ellos un nivel motivación interna que los lleva a participar activamente. Esto se observó durante las clases, y se contrastó en la entrevista con la docente, quien mencionó que los alumnos del aula B “no necesitaban empuje para participar, porque siempre estaban dispuestos a hacerlo” y debía enseñarles a hacerlo “ordenadamente”, refiriéndose a levantar la mano y esperar su turno.

A partir de las interacciones descritas, se puede decir que los estudiantes perciben un clima de desconfianza y temor, sienten temor, vergüenza, A parecer, estas emociones se generaron a partir de las interacciones con la docente, y hacen que su comportamiento varíe, tal como ellos mismos lo manifestaron que en otros salones la pasan bien, hacen “chacota”, juegan, conversan, etc. Así mismo, este clima parece afectar su motivación, ya que perciben tener pocas oportunidades para involucrarse con su aprendizaje, lo que les genera “aburrimiento” pues se sienten que tienen un rol muy pasivo, y que es la docente por sí sola quien desarrolla la clase y “no busca la interacción entre alumno y profesor” (E6). Mientras que para la docente, el clima es de control, ya que ella al igual que en el aula 1, percibe que puede tener el control del comportamiento de los estudiantes.

Hasta el momento, se han descrito las interacciones más frecuentes y el clima que se genera en cada aula con cada una de las docentes. En la tabla 4 se resumen los 4 climas de aula identificados. Tal como se puede apreciar, en el caso de la docente A, sus estudiantes de ambas aulas perciben un clima de confianza; sin embargo, ella percibe en el aula 1 un clima de descontrol mientras que en el aula 2 un clima motivante. En el caso de la docente B, sus estudiantes de ambas aulas perciben un clima de desconfianza y temor, mientras que ella parece percibir un clima de control.

Tabla 4

Caracterización del clima de aula para cada docente

	Aula 1	Aula 2
Docente A	De confianza para los estudiantes De descontrol para la docente	De confianza para los estudiantes De motivación para la docente
Docente B	De desconfianza y temor para los estudiantes De control para la docente	De desconfianza para los estudiantes De control para la docente

De acuerdo a Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson y Salovey (2011), el grado en que los maestros promueven emociones positivas y hacen que los estudiantes se sientan cómodos, así como el grado en que implementan los profesores lecciones que promueven el pensamiento crítico son elementos que conforman un buen clima de aula, éstas características coinciden con las interacciones que se dan en el aula 1 y 2 con la docente A, donde los estudiantes perciben un clima de confianza, que es favorable para el aprendizaje.

Para Arévalo (2002), un profesor dominador y autoritario, como la docente B, genera un mal clima porque propicia una relación docente alumno de miedo y desconfianza, las interacciones que tiene con sus estudiantes tanto del aula 1 y el aula 2 son de ese tipo, y generan temor en los estudiantes en participar y una mala predisposición a tener clases con ella, esto también coincide con los resultados presentados. Estudiantes con alta autorregulación y alto nivel de participación, como los que conforman el aula 1 se sienten desmotivados porque no pueden ser activos en su aprendizaje.

Asimismo, si bien en la literatura se ha encontrado que el autoritarismo del docente podría influir a que estudiantes actúen con agresión y hostilidad entre compañeros (Voli, 2004), no se ha podido estudiar ésta relación, pero sí se ha podido observar que éste estilo docente genera un clima desfavorable para el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tal como lo había planteado el mismo autor.

Si bien Ryan y Patrick (2001) mencionan que el buen clima se relaciona con un mayor compromiso de los aprendizajes y menos conductas disruptivas, en los resultados obtenidos del presente estudio, esto sí sucede en el aula 2; pero no siempre en el aula 1. Ya que, pese a que los estudiantes del aula 1 perciben un clima de confianza con la docente A, ellos a veces no se comprometen con sus clases, sino que la interrumpen y se distraen conversando entre sí. Esto ocurre porque si bien los estudiantes pueden percibir un clima favorable, tal como se ha descrito, la docente A, en ocasiones pierde la atención de los estudiantes. En ese sentido, debe resaltarse que el estilo de dicha docente puede funcionar bien en interacción con un tipo de estudiantes, como los del aula 1, pero que probablemente, debe evaluar su estilo e identificar qué estrategias pueden ser más o menos efectivas con estudiantes de otras características, como el aula 2.

De acuerdo a Freiberg, Huzinec, y Templeton (2009), los docentes que tienen estudiantes que se portan mal están menos comprometidos con sus clases y más desmotivados. Esto no ocurre con la docente A, si bien puede desmotivarse y sentir una pérdida de control, precisamente, reportó estar evaluando su estilo y aplicando nuevas estrategias con el objetivo de tener más éxito en captar la atención y el interés de los estudiantes. Es por ello que puede ser importante que los docentes tengan un espacio para reflexionar sobre estos temas, de acuerdo a Voli (2004) para ser eficaz como docente, hay que darse cuenta de lo que hace y de lo que puede hacer en su aula para crear un ambiente favorecedor.

Si bien existe una diversidad de factores que determinan el clima de aula (Bisquerra, 2008; Mena y Valdez, 2008), a partir de los climas descritos, se puede identificar que la interacción de determinadas características de los docentes y los estudiantes, pueden tener mayor peso en la generación de un clima.

Por un lado, para la UMC (2006), las características del docente, específicamente el estilo de enseñanza y de manejo de la disciplina parecen tener un peso muy grande en la conformación del clima de aula. No obstante, si bien eso coincide cuando se analiza el clima que genera la docente B, donde su estilo tradicional y autoritario logra bloquear las características del aula 1, y pese a la alta motivación que pueden tener los estudiantes, la docente no favorece un clima favorable para el aprendizaje. En cambio, no coincide con el de la docente A, ya que en el caso del aula 1, las características de estos estudiantes como su poca capacidad para regularse, genera cambios en el estilo docente y son ellos los que determinan cuando la clase se desarrolla sin interrupciones y en un clima positivo.

Por otro lado, si bien hay literatura que indica que cuando las interacciones entre los estudiantes se caracterizan por la violencia, o cuando existen burlas muy frecuentes entre compañeros, se genera un mal clima así y malos resultados académicos (Casassaus, 2008; Murillo, 2008). Pese a la presencia de burlas constantes, se ha encontrado que los estudiantes reportan que la relación entre pares es buena, y no perciben un ambiente negativo ni de violencia, ni perciben que eso pueda estar afectando sus aprendizajes.

Se puede concluir que para caracterizar el clima de aula, es esencial conocer cómo son las interacciones entre el docente y los alumnos, y entre estos entre sí. En ese sentido, en cada aula ocurren interacciones particulares, que dependen del tipo de

interacciones que establece el docente con los estudiantes y los estudiantes entre sí, las cuáles, a su vez, dependen de las características individuales de cada uno y a la interacción de las mismas.

Cuando las interacciones son de respeto y de confianza, el clima se caracteriza por ser más propicio para el aprendizaje, hay mayor participación y atención de los estudiantes. En cambio, cuando estas son irrespetuosas y autoritarias, los estudiantes tienen temor en participar y la atención de los estudiantes sólo se da sólo para evitar el castigo.

Asimismo, hay características en los docentes que pueden funcionar mejor en un aula, mientras que pueden no ser tan efectivas en otra, ya que dependen a su vez de las características de los mismos estudiantes. En ese sentido, las características de los docentes en relación a su estilo de enseñanza, estilo de manejo de la disciplina y atribuciones que le da al comportamiento de sus estudiantes pueden variar en función del comportamiento y al desempeño de los estudiantes.

En el caso de la docente A, modificaba su estilo de enseñanza para involucrar a los estudiantes del aula 2, y cambiaba su tono y volumen de voz para controlar la disciplina de sus estudiantes. Si bien la docente no llegaba a tener el control permanente de la clase, en una de las aulas, pese a los cambios que hacía, sus esfuerzos por adaptar sus estilos a las características de los estudiantes, sí fueron efectivos en algunos momentos, pero sí fueron reconocidos y valorados por sus estudiantes.

En el caso de la docente B, cuyas características como docente no varían independientemente del aula en la que enseñe, el clima de aula no fue favorecedor para el aprendizaje en ninguna de las dos aulas analizadas. Probablemente, uno de las explicaciones de esta diferencia en las docentes A y B, sea la edad. La segunda al tener más de 35 años como docente, versus los 8 años de la otra docente, tiene características que ella podría haber asumido como parte de su rol docente a lo largo de los años.

A partir de los resultados descritos, a continuación se presentan las principales conclusiones de esta investigación organizadas a nivel teórico, a nivel de conformación del clima y del rol docente y de la relevancia del tema.

De los análisis realizados se observó que hay una coincidencia entre los resultados y la teoría revisada, siendo el clima de aula un ambiente particular que se genera a partir de interacciones que son bidireccionales, entre estudiantes y docentes (Cava y Musitu, 2002; Sánchez, 2009). A partir de esto, se puede concluir que el modo

de evaluar el clima de aula en secundaria es una tarea compleja, que implica considerar distintos docentes para cada curso. Es decir, cada curso tendrá un clima particular pues las características de los estudiantes de un aula se verán afectadas por el docente de cada curso. De la misma manera, no se podría establecer el clima de aula ya que sus características se ven afectadas por las del grupo de estudiantes.

Por lo antes expuesto, no se puede dar una secuencia de pasos estáticas de cómo se puede generar un clima favorable para el aprendizaje. Sin embargo, los docentes deberían estar en capacidad de modificar los estilos y estrategias función de las características de su grupo de estudiantes. En este sentido, es importante que el docente tome consciencia sobre su estilo de manejo de lo comportamiento en el aula. Así, se observó que un estilo autoritario, si bien puede cumplir con las expectativas del docente en cuanto a cómo se deben comportar los estudiantes, puede generar miedo no sólo al castigo sino a participar e involucrarse de manera más activa en la clase. En cambio, un estilo autoritativo es más valorado por los estudiantes y puede fomentar un ambiente de participación y mayor involucramiento de parte de los estudiantes.

También, se puede concluir que el estilo de enseñanza y el manejo de comportamiento en el aula deberían ser tomados en cuenta en cualquier currículo de la formación inicial de los docentes ya que, como se ha descrito, son esenciales porque podrían influir en las interacciones con los estudiantes y el clima de aula. Asimismo, se deberían generar espacios para que los docentes reflexionen y compartan las estrategias que más les funcionan, y este debería ser liderado por el equipo directivo, ya que está alineado a uno de los seis compromisos de gestión escolar centrada en los aprendizajes (Ministerio de Educación, 2015).

Los resultados obtenidos en esta investigación son una primera aproximación sobre el clima de aula en secundaria que, a pesar de ser un tema que no ha sido muy investigado en nuestro país, es relevante por la importancia que tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se espera que en el futuro se realicen investigaciones donde se incluyan mayor número de docentes de una misma aula, con el fin de encontrar mayor información sobre cómo pueden afectar las características particulares de los docentes y estudiantes en el clima de aula.

Si bien las descripciones realizadas son bastante cercanas a lo que ocurren cotidianamente en las aulas estudiadas ya que se dieron a partir de una triangulación de la información, es decir, a través de entrevistas a los participantes y observaciones de

aula, una limitación de esta investigación es haber evaluado las interacciones de las aulas sólo con dos docentes, hubiera permitido un análisis más enriquecedor incorporar docentes de otras áreas con características diferentes.

Asimismo, se han comparado docentes de edades muy diferentes y los casos de estudio sólo eran de una sola escuela, lo cual hace que los resultados hallados sean exploratorios, pero sí podrían ser una base para comprender las diversas interacciones que se dan en un aula de clase y el clima de aula, así como para contribuir en el diseño de cuestionarios de clima de aula en los que se tenga en cuenta los estilos docentes y las características de los estudiantes.

Finalmente, es preciso resaltar que se requiere mayores investigaciones sobre el tema, ya que tal como se ha evidenciado en los resultados presentados, los estudiantes aprenden y se comprometen más con su aprendizaje cuando perciben un clima de aula de confianza, mientras que cuando perciben un clima de aula de temor, esto no sólo inhibe el comportamiento no esperado por el docente, sino que inhibe su nivel de participación e involucramiento con su aprendizaje.

Referencias

- Adams G. R. y Berzonsky, M. (2006). *Blackwell Handbook of Adolescence*. Malden, MA Blackwell Publishing.
- Arévalo, E. (2002). *Clima escolar y niveles de interacción social, en estudiantes secundarios del colegio Claretiano de Trujillo*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2734/1/arevalo_le.pdf
- Arón, A.M. y Milicic, N. (2000a). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhé*, 2(9), 117-123.
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Enfoques Educativos*, 5 (1), 117-135. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Ascorra_Arias_Graff_EscuelaContencionSocialAfectiva.pdf
- Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Bertoglia (2005). La interacción profesor-alumno: Una visión desde los procesos atribucionales. *Revista de la Escuela de Psicología*, 4, 57-73. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/26>
- Bisquerra R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia: el enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Brackett, M; Reyes, M; Rivers, S; Elbertson, N. y Salovey, P. (2011). Classroom Emotional Climate, Teacher Affiliation, and Student Conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27-36.
- Buelga, S., Cava, M. y Musitu, G. (2012). Social reputation, psychosocial adjustment and adolescent peer victimization at the school context. *Anales De Psicología*, 28(1), 180-187.
- Burga, G. (2014). Características de la relación tutor-alumno y el proceso de acompañamiento en adolescentes. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/24/>

- Cabrera, J. D. (2003). Discurso docente en el aula. *Estudios pedagógicos*, 29, 7-26. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100001&lng=es&lng=es. 10.4067/S0718-07052003000100001.
- Callejo, M. L. y A. Vila (2003). Origen y formación de creencias sobre la resolución de problemas. Estudio de un grupo de alumnos que comienza la educación *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana*, 10(2), Recuperado de <https://www.emis.de/journals/BAMV/conten/vol10/mcallejo+vila.pdf>.
- Casassaus, J. (2008). Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Paulo Freire Revista de Pedagogía Crítica*, 6, 81-95. Recuperado de http://www.academia.cl/biblioteca/publicaciones/paulo_freire_06/081-095.pdf
- Castejón, J. L., González, C., Gilar, R. y Miñano, P. (2010). *Psicología de la Educación*. San Vicente: Editorial Club Universitario.
- Cava, M. J., y Musitu, G. (2002). *La convivencia en las escuelas*. Barcelona, España: Paidós.
- Cid, A. (2001). Observación y análisis de los procesos de aula en la universidad: una perspectiva holística. *Enseñanza*, 19, 181-208.
- Colmenares, N. y Maldonado, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 2, 27(2), 193-219. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S101122512006000200010&script=sci_arttext
- Cueto, S., Ramírez, C., León, J. y Guerrero, G. (2003). Eficacia escolar en escuelas polidocentes completas de Lima y Ayacucho. Lima: GRADE.
- De la Fuente, J., Peralta, F. J. y Sánchez M. D. (2009). Autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos. *Psicothema*, 21(4), 548-554. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72711895008>.
- De la Torre, C. y Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14(2), 444-449.
- Freiberg, H. J., Huzinec, C. y Templeton, S. M. (2009). Classroom management—A pathway to student achievement. *Elementary School Journal*, 110(1), 64-80.
- García, M. y Delval, J (2010). *Psicología del desarrollo 1*. Madrid: UNED.
- Jakesova, J., Gavora, P. y Kalenda, J. (2016). Self-regulation of Behavior: Students Versus Other Adults. *International Journal of Educational Psychology*, 5(1), 56-79. doi:10.17583/ijep.2016.1661

- Jiménez, T., Moreno, D., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 227-236. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56080208>.
- Laudadío, J. y Mazzitelli, C. (2015). Estilos de enseñanza de los docentes de distintas carreras de nivel superior vinculadas con las ciencias naturales. *Educación*, 24(46), 9-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5061321>.
- Linares, O., Rosbruch, N., Stern, M., Edwards, M., Walker, G., Abikoff, H. y Alvir, J. (2005). Developing Cognitive-Social-Emotional Competencies to Enhance Academic Learning. *Psychology in Schools*, 42(4), 405-417.
- LLECE (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Santiago: OREALC, UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160660s.pdf>
- LLECE (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC, UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769s.pdf>
- LEWIS, R. (2001). Classroom Discipline and Student Responsibility: The Student' View". *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.
- Massone, A. y González, G. (2007). Estrategias de afrontamiento (Coping) y su relación con el logro académico en matemática y lengua en adolescentes de noveno año de educación general básica. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/378Massone.PDF>
- Mares, A., Martínez R. y H. Rojo (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300016.
- Martínez, M. (2001). Programa de orientación del clima de clase. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis

- Márquez, C. (2013). Uso de los estilos de enseñanza en educación física. Un estudio exploratorio en alumnos de sexto, séptimo y octavo semestre de la EEFYD en la UJED. *Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE*, 5 (9), 43-51.
- Mena, I. y Valdés, M. (2008). Documento Valoras UC: Clima Social Escolar. Recuperado de http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf
- Moya, A. M. (2010). La relación profesor-alumno. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 27, 1-9.
- Ministerio de Educación (2006). Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima. Lima: Unidad de Medición de la Calidad Recuperado de http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/documentos/archivo_22.pdf
- Ministerio de Educación (2015). Compromisos de Gestión Escolar. Lima: Dirección de Calidad de la Gestión Escolar. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/gestion/manual-compromisos-gestion-escolar.pdf>
- Mitchell, M. y Bradshaw, C. (2013) Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51, 599–610
- Moore Schaefer, K. y Zygmunt, D. (2003). Analyzing the Teaching Style of Nursing Faculty: Does It Promote a student-centered or teacher-centered learning environment? *Nursing Education Perspectives*, 24(5), 238-245.
- Murillo, F.J (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En LLECE, UNESCO (Eds). *Eficacia escolar y factores asociados* (pp. 17-48). Santiago de Chile: UNESCO, LLECE.
- Navarro, J. y Bravo, C. (2010). *Psicología de la educación para docentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Natving, G., Albrektsen, G. y Qvarnstrom, U. (2001). School related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 561-575.
- Osés, R. M., Aguayo, J. C., Duarte, E. y Manuel, J. I. (2014). Autorregulación y los efectos de una intervención educativa en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 43-55.

- Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and Self – Efficacy. Atlanta: Emory University. Recuperado de <http://www.emory.edu/EDUCATION/mpf/eff.html>.
- Perinat, A. (2003) *Los adolescentes en el siglo XXI: un enfoque psicosocial*. Barcelona: UOC.
- Polyte, P. J., Belando, N., Huéscar, E. y Moreno-Murcia, J. A. (2015). Efecto del estilo docente en la motivación de mujeres practicantes de ejercicio físico. *Acción Psicológica*, 12(1), 67-74.
- Remesal, A (2006) *Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: perspectiva de profesores y alumnos*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/42713>
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. y Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712.
- Román, M (2001) Impacto de las representaciones sociales de los profesores en el rendimiento escolar: el caso de las escuelas focalizadoras P900. (Tesis de maestría) Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Román, M (2008). Investigación Latinoamericana sobre la enseñanza eficaz. En LLECE, UNESCO (Eds). *Eficacia escolar y factores asociados* (pp. 208-225). Santiago de Chile: UNESCO, LLECE. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf>
- Rosales, E. (2008). Concepciones y creencias docentes sobre el éxito y fracaso en el área curricular de comunicación integral. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/422>.
- Ryan, A., y Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437-460.
- Sánchez, B., Byra, M., y Wallhead, T. L. (2012). Students' perceptions of the command, practice, and inclusion styles of teaching. *Physical Education y Sport* 17(3), 317-330.

- Sánchez, J. F. (2009). Análisis del clima de aula en educación Física: un estudio de casos (Tesis de doctorado). Universidad de Málaga, Málaga. Recuperado de <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/17677907.pdf>
- Santrock, J. W. (2002). *Psicología de la educación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Simons, H. (2011). Estudio de caso: teoría y práctica. Madrid: Morata.
- Valencia, L. I., Galeano, A. y Joven, K. (2014). Estilos de enseñanza de los docentes: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior. (Spanish). *Revista Mexicana De Orientación Educativa*, 11(26), 77-84.
- Titus, P. A. y Gremler, D. D. (2010). Guiding Reflective Practice: An Auditing Framework to Assess Teaching Philosophy and Style. *Journal Of Marketing Education*, 32(2), 182.
- Treviño E. (2003). Expectativas de los docentes en aulas con estudiantes indígenas en Bolivia, México y Perú. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 21(2), 83-118.
- Valencia, L. I. y Henao, G. C. (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal Of Psychological Research*, 5(1), 133-141.
- Valle, A. y Nuñez, J.C. (1989) La expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional. *Revista de Educación*, 290, 293-319.
- Voli, F. (2004). Sentirse bien en el aula. Manual de convivencia para profesores. Madrid: PPC.
- Wentzel, M. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa* 10mo edición. México D. F.: Prentice Hall.
- Yurén, M. T. y Araújo-Olivera, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19, 631-652.

Apéndices

Apéndice A. Guía de entrevista docente

Respecto a las características del grupo de estudiantes y la interacción estudiante-estudiante

1. ¿Qué características diría usted que define al grupo de estudiantes del aula B?
 - Explorar aspectos académicos
 - Explorar aspectos motivacionales
 - Explorar aspectos conductuales
 - Explorar las relaciones entre compañeros
2. ¿Qué características diría usted que define al grupo de estudiantes del aula D?
 - Explorar aspectos académicos
 - Explorar aspectos motivacionales
 - Explorar aspectos conductuales
 - Explorar las relaciones entre compañeros

Respecto a las características del docente, la interacción docente-estudiante y el clima de aula

En el aula D,

3. ¿Cuáles son las situaciones más comunes que enfrenta en el aula con los estudiantes?
 - ¿Cómo las suele enfrentar?
 - ¿Su modo de enfrentarlas busca promover algún tipo de comportamiento en los estudiantes? ¿Cuáles?
4. ¿Ud. Ha tenido que modificar su estilo de enseñanza ante estas situaciones?
5. ¿Cómo es la relación docente-alumno en el D?
6. ¿Cómo describiría el clima de aula en el salón D?

En el aula B,

7. ¿Cuáles son las situaciones más comunes que enfrenta en el aula con los estudiantes?
 - ¿Cómo las suele enfrentar? ¿Por qué?
8. ¿Ud. Ha tenido que modificar su estilo de enseñanza ante estas situaciones?
9. ¿Y Cómo es la relación docente-alumno en el B?
10. ¿Y Cómo describirías el clima de aula en el salón B?

Sobre ambas aulas

11. ¿Su estilo suele ser el mismo en las aulas B y D?
 - ¿En qué cambia?
 - ¿Por qué cambia?
12. ¿El clima de aula suele ser el mismo en las aulas B y D?
 - ¿En qué cambia?
 - ¿Por qué cambia?

Apéndice B. Guía de entrevista estudiante(s)

Respecto a las características del grupo de estudiantes y la interacción estudiante-estudiante

1. Cuéntame ¿Cómo es tu salón? ¿Qué características tienen tus compañeros?
 - Explorar aspectos académicos.
 - Explorar aspectos motivacionales.
 - Explorar aspectos conductuales.
 - Explorar las relaciones entre compañeros.
2. ¿Y Cómo son usualmente tus clases?

Respecto a las características de los docentes, la interacción docente-alumno y el clima de aula

En Historia...

4. ¿Cómo son las clases de la profesora de Historia? ¿Por qué?
 - ¿Cómo suele enseñar?
 - ¿Cómo enfrenta las distintas situaciones que ocurren en el aula?/¿Cómo maneja la disciplina? ¿Por qué?
5. ¿Qué características tiene (de personalidad)?
4. ¿Cómo se llevan ustedes con ella? ¿Por qué?
5. ¿Cómo describirían el clima de aula en las clases de Historia?

En Ciencia, Tecnología y Ambiente...

6. ¿Y en el caso de las clases de CTA, cómo son? ¿Por qué?
 - ¿Cómo suele enseñar?
 - ¿Cómo enfrenta las distintas situaciones que ocurren en el aula?/ ¿Cómo maneja la disciplina? ¿Por qué?
7. ¿Cómo se llevan ustedes con la profesora de C.T.A.? ¿Por qué?
8. ¿Y Cómo describirías el clima de aula en la clase de CTA?

Sobre ambos cursos

9. ¿Tus compañeros son iguales en Historia y C.T.A?
 - ¿En qué cambian? ¿Por qué?
10. ¿El clima del aula es diferente o igual en Historia y en C.T.A?
 - ¿Por qué crees que es así?
 - ¿Qué las diferencia?

Apéndice C. Ficha de datos para docente

Edad: _____ Sexo: _____

Áreas _____ de _____ especialización:

Número de años como docente: _____

Número de años en la escuela actual: _____

Número de años como docente en el aula B: _____

Número de años como docente en el aula D: _____

¿El colegio tiene una propuesta sobre clima de aula? Si _____ No _____

¿Si marcó sí, en qué consiste?

¿Ha recibido alguna capacitación respecto a clima de aula o algún tema similar?

Sí _____ No _____

¿Si marcó sí, cuente de qué trató?

Apéndice D. Ficha de datos para estudiante

Edad: _____ Sexo: _____

Grado: _____ Sección: _____

Número de años en el colegio actual: _____

Número de años con sus mismos compañeros: _____



Apéndice E. Consentimiento informado para el docente

Docente

Este documento es un consentimiento informado dirigido a los docentes invitados a participar en la investigación que forma parte del proyecto de Tesis Licenciatura en Psicología Educacional de Roxana Karina Villanueva Calderón, estudiante de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La investigación es asesorada por el profesor Oscar Pain Lecaros.

El objetivo de la investigación es describir el clima de aula en secundaria a través de las interacciones que se dan entre el docente y los estudiantes y entre estudiantes durante la clase. Si usted acepta participar en el estudio, deberá responder una serie de preguntas sobre algunos aspectos específicos de su práctica docente y de sus estudiantes.

La entrevista tomará entre 30 a 40 minutos y será registrada en audio de modo que las ideas principales pueden ser transcritas y, posteriormente, analizadas. Además, será confidencial y no se revelaran datos personales. Usted podrá decidir retirarse de la investigación en cualquier momento sin que esto lo/la afecte de manera alguna.

Si requiere de más información puede contactar a la investigadora a kvillanueva@pucp.pe o a su asesor a opain@pucp.pe

De antemano agradezco su participación,

Roxana Karina Villanueva Calderón

Acepto participar en la investigación conducida por Roxana Karina Villanueva Calderón, estudiante de Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. He sido informado/informada del objetivo del estudio y conozco las condiciones bajo las cuales se regula mi participación

Entiendo que puedo solicitar información adicional contactando a la investigadora a través del correo kvillanueva@pucp.pe, o a su asesor a opain@pucp.pe.

Nombre del docente participante:

Firma:

Fecha:

Apéndice F. Consentimiento informado para el estudiante

Estudiante

Este documento es un consentimiento informado dirigido a los estudiantes invitados a participar en la investigación que forma parte del proyecto de Tesis Licenciatura en Psicología Educacional de Roxana Karina Villanueva Calderón, estudiante de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La investigación es asesorada por el profesor Oscar Pain Lecaros.

El objetivo de la investigación es describir el clima de aula en secundaria a través de las interacciones que se dan entre el docente y los estudiantes y entre estudiantes durante la clase. Tu participación consistirá en responder preguntas sobre algunos aspectos específicos de la clase, de tus compañeros y de tus profesores. Estas preguntas tomarán entre 30 a 40 minutos y ninguna resultará perjudicial para ti.

La información recogida se registrará en audio de modo que las ideas principales puedan ser transcritas y, posteriormente, analizadas. Además, será confidencial y no se revelarán tus datos personales. Podrás decidir abandonar la investigación en el momento que quieras sin que este te afecte de alguna manera.

Si requieres más información puedes contactar a la investigadora a kvillanueva@pucp.pe o a su asesor a opain@pucp.pe

¡Muchas gracias por tu participación!

Roxana Karina Villanueva Calderón

Luego de leer este documento, ¿aceptas participar en la investigación?

Sí ()

No ()

Nombre del participante:

Fecha: