

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Caracterización del clima de aula post Covid-19 en
estudiantes de cuarto de secundaria

Tesis para optar el grado académico de Maestra en Cognición,
Aprendizaje y Desarrollo

que presenta:

Liliana María Solari Herz

Asesor:

Oscar Andrés Pain Lecaros

Lima, 2023


Informe de Similitud

Yo, Oscar Andrés Pain Lecaros docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado "Caracterización del clima de aula post Covid-19 en estudiantes de cuarto de secundaria" del/de la autor(a) / de los(as) autores(as) Liliana María Solari Herz dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 17% Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 26/06/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

04 de julio de 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Pain Lecaros, Oscar Andrés	
DNI: 1079830	Firma
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0767-6639	

MCMXVII

Dedicatoria

Dedicado a docentes, estudiantes y autoridades escolares, las y los protagonistas de los climas.

Dedicado a mi niña y adolescente interiores, quienes no se rinden en la misión de encontrar justicia y paz en los corazones adolescentes.



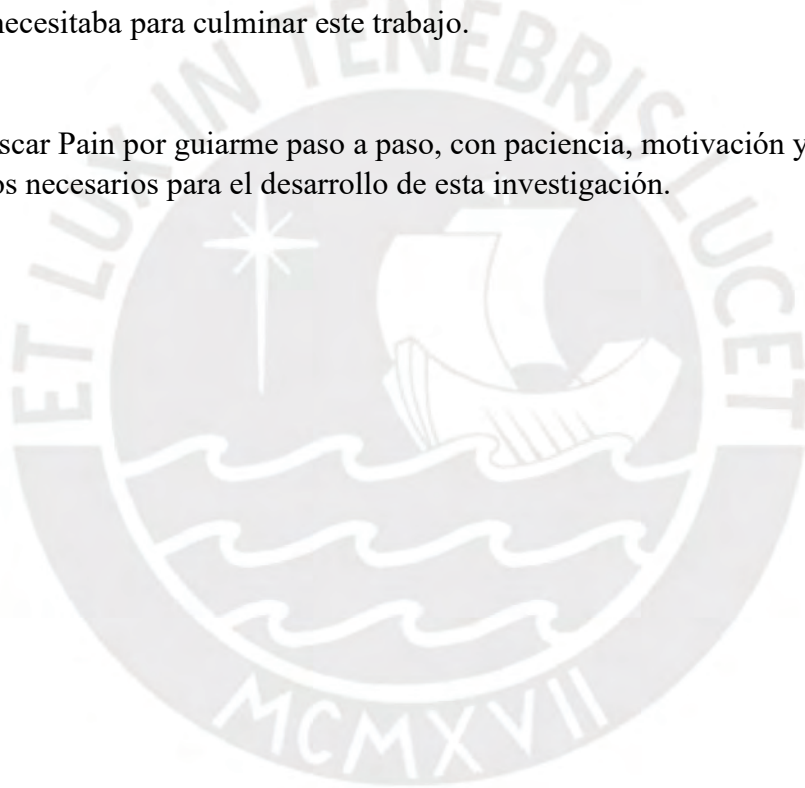
Agradecimientos

A mi mamá por ser ejemplo de humanidad, perseverancia y excelencia.

A mis colegas a lo largo de la carrera por retroalimentar mi pasión por hacer, conocer, ser y convivir.

A mi amiga Roxana Rivas por acompañarme a lo largo de la maestría y haberme dado el empujón que necesitaba para culminar este trabajo.

A mi asesor Oscar Pain por guiarme paso a paso, con paciencia, motivación y eficiencia a seguir los pasos necesarios para el desarrollo de esta investigación.



Resumen

La presente investigación busca caracterizar el clima de aula post Covid-19 para explorarlo, describirlo y conocer cómo se da este fenómeno desde los aportes del modelo ecológico de Bronfenbrenner. Se estudia la convivencia de 32 adolescentes de 15 años de edad en promedio, que cursaron el cuarto año de secundaria de manera presencial en el año 2022, en un colegio particular en el distrito de Ate en Lima, luego de haber cursado dos años de clases remotas debido a las disposiciones por la pandemia del Covid-19. Se hizo un especial énfasis en comportamientos prosociales, y se relacionó la asertividad y el aprendizaje colaborativo con la calidad de las relaciones entre estudiantes y docentes. Mediante una investigación mixta de modelo de diseño anidado concurrente de modelo dominante (DIAC), donde prima lo cualitativo y se corrobora con datos cuantitativos, se obtuvo como principales hallazgos que las relaciones interpersonales asertivas, la disciplina autoritativa y las estrategias docentes acordes con el aprendizaje colaborativo aplicadas al aspecto afectivo del clima de aula, contribuyen al desarrollo de un microsistema seguro y preventivo en la convivencia.

Palabras clave: convivencia, adolescencia, clima de aula, seguridad socioemocional, aprendizaje colaborativo

Abstract

The present research seeks to characterize the classroom climate post Covid-19 in order to explore it, describe it and learn how this phenomenon occurs based on the contributions of Bronfenbrenner's ecological model. It studies the coexistence of 32 adolescents of 15 years of age on average, who attended in a presential manner, the fourth year of high school in the year 2022, in a private school in the district of Ate in Lima, after having attended two years of remote classes due to the provisions for the Covid-19 pandemic. Special emphasis was placed on prosocial behaviors in order to relate assertiveness and collaborative learning with the quality of student-teacher relationships. Thus, we present a mixed investigation of the dominant model concurrent nested design, where qualitative characteristics prevail and are corroborated with quantitative data. Main findings were that assertive interpersonal relationships, authoritative discipline and teaching strategies in accordance with collaborative learning applied to the affective aspect of classroom climate, contribute to the development of a safe and preventive microsystem in coexistence.

Keywords: Coexistence, adolescence, classroom environment, socio-emotional security, collaborative learning.

Índice

Resumen	v
Índice	vii
Lista de Tabla	ix
Lista de Figuras	x
Introducción	11
Aportes de la Teoría Bioecológica al Estudio del Clima del Aula	14
Climas de aula en la educación presencial y remota	18
Climas de aula e interacciones entre pares y docentes en la educación remota	18
Clima de aula en la educación presencial	20
Método	28
Participantes	28
Instrumentos y Técnicas de Recolección de la Información	31
Procedimiento	36
Análisis de datos	36
Resultados y Discusión	38
Referencias	64
Apéndices	73

Apéndice A	73
Apéndice B	74
Apéndice C	76
Apéndice D	77
Apéndice E	78
Apéndice F	80
Apéndice G	87



Lista de Tablas

Tabla 1	29
Tabla 2	31
Tabla 3	39
Tabla 4	40
Tabla 5	41
Tabla 6	47
Tabla 7	47
Tabla 8	51
Tabla 9	55
Tabla 10	58
Tabla 11	59



Lista de Figuras

Figura 1

38



Introducción

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible [ODS] (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2022) buscan mejorar la calidad de vida y de convivencia. Así, el objetivo 4 de educación de calidad, tiene como pilares “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser” (Delors, 1996), y busca garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Ante ello, en el contexto Covid -19, UNICEF reportó que el 10 % de los matriculados (cerca de 705 000 niños, niñas y adolescentes) dejaron o estuvieron en riesgo de dejar la escuela (Diario La República, 2022), retrasando y mermando la calidad educativa en el país. Asimismo, teniendo en cuenta los pilares antes mencionados, aquellos que corresponden a convivir y a ser, se integrarían a uno de los objetivos del Proyecto Educativo Nacional [PEN] al 2036 que busca lograr el bienestar socioemocional, justificándolo en el contexto de una sociedad peruana “marcada por altos niveles de desconfianza y violencia que no sólo se traducen en dificultades institucionales sino en un plano más íntimo o personal” (Consejo Nacional de Educación, 2020, p. 76). En la convivencia se aprende a conducirse con las personas y la toma de decisiones, algo no ajeno al Currículo Nacional [CN] (2016), cuyas competencias promueven el desarrollo humano integral, el bienestar, y de una ciudadanía con una convivencia plena y preventiva.

En ella, las relaciones entre estudiantes y docentes generan los climas de aula que pueden contribuir a la prevención de conductas de riesgo como la violencia escolar, por ello las relaciones interpersonales entre pares son ingredientes importantes en el desarrollo de los climas de aula favorables al aprendizaje de los comportamientos prosociales. Estos se definen como actos voluntarios que tienen la intención de ayudar y beneficiar a otra persona o grupo (Eisenberg et al., 2006 como se citó en Mesurado, Distéfano y Falco, 2019), y pueden

o no tener motivación altruista (González 1992; López Mora, 2018; Olivar 1998 como se citó en Auné et al., 2014). El aprendizaje colaborativo supone trabajar en conjunto para lograr una meta en común; y la asertividad promueve la mejora de las relaciones interpersonales”(Burbano García et al., 2019). Las habilidades sociales y las acciones cooperativas promueven una convivencia saludable en el aula y se incluirían como comportamientos prosociales (López Mora, 2018) pues, como indican Mesurado et al. (2019), participar de actividades prosociales favorece la integración a la comunidad y la adaptación psicosocial de niños y adolescentes.

De otro lado, la violencia escolar en la convivencia, “tiene fuertes consecuencias en el desarrollo socioemocional, como la disminución de autoestima, depresión, ansiedad o estrés excesivo, lo cual está asociado directamente con las habilidades socioemocionales” (Calle et al., 2017, p. 9). En el Perú, su incidencia ha sido identificada como un problema de interés público. Según la Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales [ENARES], 74 de cada 100 adolescentes fueron alguna vez víctimas de violencia psicológica o física por parte de sus pares (Grupo de Análisis para el Desarrollo [GRADE], 2019). El 68,5 % de la población de 12 a 17 años sufrió violencia psicológica y/o física en el entorno escolar, de los cuales el 41 % sufrió violencia psicológica, y el 24. %, ambos tipos. (ENARES, 2019). Este y otros datos como los del Sistema Especializado de Reportes de Casos de Violencia Escolar [SISEVE] y el piloto de la Encuesta Nacional de Convivencia y Violencia Escolar [ENCEVE] (2019), coinciden en que la violencia psicológica prima y aumenta en las regiones de la sierra y selva, principalmente por chismes o burlas, por robos o por insultos, y que los episodios de violencia se dan, en su mayoría, en el aula (Ministerio de Educación [MINEDU], 2019). Asimismo, la tolerancia social hacia la violencia a niños, niñas y adolescentes fue de 58.5 % (ENARES, 2019).

En el reporte 2018-1 del Monitoreo de Prácticas Escolares Sobre Docentes, Clima y Gestión Escolar del MINEDU (2018), se contó con cuatro niveles en una rúbrica en donde el primer nivel era considerado un desempeño docente inefectivo, el segundo se consideraba en proceso, el tercero se consideraba un desempeño efectivo y el cuarto altamente efectivo; en el caso de la dimensión de clima escolar se encontró en el nivel tres. En el indicador de normas de convivencia se ofrece un reglamento que establece normas para regular la violencia escolar aplicadas a través del diálogo; sin embargo, no existen estrategias de prevención. Ante ello, se toma en cuenta la existencia de los factores protectores que son aquellos que, “de acuerdo con Valdés (1994):

Reducen la probabilidad de emitir conductas de riesgo o de tener consecuencias negativas cuando se involucran en ellas, estos factores cumplen una función beneficiosa o de protección en el estado de salud del individuo, ayudándolo a su adaptación al ambiente físico y social” (Citado por Campos y Peris, 2011, p. 117).

Estos permiten que los adolescentes reduzcan sus vulnerabilidades ante los riesgos y se fortalezcan frente a potenciales adversidades para lograr mejores oportunidades y una mayor conciencia en la construcción de su proyecto de vida.

Así, la presente investigación tiene en cuenta algunos factores de la convivencia escolar, como la calidad de las relaciones interpersonales entre profesores y estudiantes con sus pares, la seguridad y los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo como objetivo principal explorar y describir las interacciones interpersonales entre estudiantes y docentes en el contexto post Covid-19 para caracterizarlas y relacionar las experiencias del clima de aula con el aprendizaje colaborativo y la asertividad entre estudiantes. Para caracterizarlas, se repasarán, en primer lugar, los aportes de la teoría bioecológica al estudio del clima del aula, para luego ahondar de manera más específica en los factores que promueven ciertos

climas de aula en la educación presencial, y sus consecuencias. Se tomará en cuenta la calidad de las interacciones entre estudiantes y sus docentes, poniendo énfasis en el aprendizaje colaborativo y la asertividad luego de su vuelta a clases.

Aportes de la Teoría Bioecológica al Estudio del Clima del Aula

La teoría bioecológica es una metateoría del desarrollo que busca explicar cómo las dimensiones de un ambiente se influyen unas a otras y van generando cambios a través de un modelo de interacciones que ocurren en un nivel multidimensional a lo largo del tiempo. Estos ocurren dentro de lo que Bronfenbrenner (1979, como se citó en Bronfenbrenner y Morris, 2007) llamó “ambiente ecológico”, el cual es concebido “como un conjunto de estructuras guardadas una dentro de la otra, como un juego de muñecas rusas” (p. 814).

En el nivel más interno se encuentra el entorno inmediato, conocido como el microsistema, en el que la persona actúa. Este engloba a la familia, escuela, pares. La interrelación de dos o más entornos en los que la persona participa conforma el mesosistema, por ejemplo, en el contexto de la escuela están las relaciones de escuela-barrio, escuela-familia o la organización interna de la escuela, como por ejemplo entre profesores y directores, o profesores y estudiantes, o entre estudiantes.

Luego se tiene el nivel del exosistema, en el que se incluyen los eventos que tienen influencia directa en la persona, pero en los que esta no participa activamente como por ejemplo la pandemia; le sigue el nivel del macrosistema referido a la cultura o sistema de creencias en la que se desenvuelve la persona, y finalmente en el nivel más amplio se encuentra el cronosistema referido a lo que la persona va experimentando a lo largo del tiempo, incluido hechos históricos o transiciones en la vida.

El microsistema es definido por Bronfenbrenner y Morris (2007) como “un patrón de actividades, roles sociales, y relaciones interpersonales experimentadas por la persona en

desarrollo en un encuadre dado cara a cara con características simbólicas, sociales y físicas en particular, que invitan, permiten o inhiben el compromiso en una interacción sostenida, y en una interacción progresivamente más compleja y de actividad en el ambiente inmediato” (Bronfenbrenner y Morris, 2007, p. 814).

Los procesos proximales se entienden como “procesos de interacción recíproca progresivamente más complejos entre un organismo biopsicosocial activo y las personas, objetos y símbolos de su derredor” (Grife Monreal y Esteban Guitart, 2012, p. 84). Estos se dan de manera bidireccional entre cada grupo de actores, y se van influyendo entre sí en el tiempo, de modo que van creando distintos resultados.

En su modelo, Bronfenbrenner considera cuatro aspectos interrelacionados para comprender el desarrollo: el proceso, la persona, el contexto y el tiempo. El primero se refiere a la relación dinámica entre la persona y el contexto dentro de un tiempo (Grife Monreal y Guitart, 2012). La persona, representada por los estudiantes y docentes, presenta tres características que moldean el curso del desarrollo a través de su capacidad de afectar la dirección y el poder de los procesos proximales: entre las características están (I) las disposiciones, (II) los recursos de habilidad, experiencia, conocimiento y competencias para su funcionamiento efectivo en un nivel de desarrollo; y finalmente (III) la demanda que invita o deja de lado las reacciones del ambiente social que afectan estos procesos en su continuidad o interrupción (Bronfenbrenner y Morris, 2007).

El modelo de Bronfenbrenner fue adaptado por Benbenishty y Astor en el 2005, quienes lo llamaron “modelo social-ecológico que estudia la convivencia escolar”. En este, se propone un conjunto de estructuras en diferentes niveles, el primero de los cuales es el factor individual, seguido de los factores del aula, factores escolares y, finalmente, los factores culturales (Ovando, 2021). Este modelo, según indica GRADE (2019) "se busca

examinar cómo el contexto externo (cultural), en el cual se encuentra inserta la escuela, interactúa con las características internas de la institución educativa para determinar las diferentes formas y niveles de victimización que afectan a los estudiantes” (p.18).

Algunos estudios del modelo bioecológico aplicados al contexto escolar explican su funcionamiento:

En Estados Unidos, el estudio de tres escuelas públicas en Boston (Hamedani y Darling-Hammond, 2015) tuvieron en común que implementaron el aprendizaje socioemocional con un componente de justicia social, viendo a la escuela como un sistema ecológico y sociocultural en un contexto comunitario particular. Las interacciones entre el clima y cultura de la escuela, las prácticas escolares, y las características y estructura de la escuela daban resultados positivos en aspectos psicosociales y en el éxito personal y académico (Hamedani y Darling-Hammond, 2015).

En el Ministerio de Educación del Perú (2017) se involucró en un estudio a través de un modelo estructural multidimensional con 21 416 estudiantes entre 13 y 17 años a nivel nacional para medir cómo la violencia en el vecindario de diferentes escuelas a nivel nacional impactó en el desenvolvimiento de las relaciones afectivas dentro de las escuelas, es decir en los microsistemas. El estudio concluye que, de acuerdo con su primera hipótesis, las relaciones violentas en el vecindario influyen en las relaciones de violencia entre pares en la escuela, así como en los maestros y estudiantes (Oriol et al., 2017).

Un tercer estudio sobre convivencia escolar y violencia se realizó en 2019. GRADE y el Ministerio de Educación desarrollaron y aplicaron la ENCEVE utilizando el modelo de Benbenishty y Astor (2005) inspirado en la teoría ecológica (GRADE, 2019). Esta encuesta se realizó a partir de los cuatro factores de la convivencia escolar (seguridad, relaciones interpersonales, factor de enseñanza y aprendizaje y el ambiente institucional), y

se construyó con siete dimensiones. Los resultados en el estudio piloto ENCEVE (2019) mostraron que se tiene una convivencia general aceptable en cuanto a la actitud de ayuda de los estudiantes y a la participación de los docentes. No obstante, en la medición de la violencia escolar, respecto a la seguridad y disruptividad, el 61 % de estudiantes indicó que hay peleas entre pares, y el 41 % indicó que algunas veces roban cosas. Respecto a la violencia entre pares, el 47 % afirma que ha sido víctima de violencia, la cual es mayormente psicológica en las tres regiones (GRADE, 2019).

El aula es un microsistema primario donde estudiantes y docentes interactúan y, al hacerlo, experimentan emociones que pueden influir en sus aprendizajes (Reyes et al., 2012). Asimismo, los climas del aula tienen implicaciones a largo plazo que juegan un rol importante en el éxito académico del estudiante (Cohen, 2001; Dake, Price, y Telljohann, 2003; Juvonen y Graham, 2001 como se citó en Matsumura, 2008). La mirada bioecológica explica el desarrollo del estudiante en su contexto, evidenciando una realidad actual y explicándola a partir de la calidad de estas relaciones para comprender su influencia en la socialización luego de dos años de pausa, y de cómo ello puede favorecerla en el futuro.

Con estos aportes, se pretende describir cómo las interacciones dentro de un microsistema son capaces de generar climas de interrelación que demarcan la posibilidad de un entendimiento e interacción positiva entre personas, generando climas de aula que pueden influir en el aprendizaje de comportamientos prosociales, reduciendo así la posibilidad de sufrir violencia psicológica. Por ello, se incluirá a los factores que promueven ciertos climas de aula en la educación presencial, y sus consecuencias; se describirá lo que se conoce sobre la socialización en la educación a distancia, y se profundizará en tres factores de la convivencia en el aula que incluyen (1) la naturaleza de las relaciones entre pares y docentes

donde cabe el aprendizaje de comportamientos como la asertividad, (2) la percepción sobre la seguridad y (3) las metodologías de aprendizaje como lo es el aprendizaje colaborativo.

Climas de aula en la educación presencial y remota

El clima de aula es un constructo multidimensional compuesto por una parte material (el lugar del aula y su distribución física) y una inmaterial donde se encuentran las personas con sus características y tipo de interacción (Ríos et al., 2010, pp.107-108). Villanueva (2019), inspirada en otros autores, se refiere al clima de aula como el ambiente que se construye a partir de las características específicas de estudiantes y docentes, ya que constituyen dinámicas, normas, hábitos, comportamientos y prácticas sociales específicas que emergen de las interacciones que se dan en el aula (Sánchez, 2009; Manota y Estefanía, 2016 como se citó en Villanueva, 2016, p.2). En el caso de la educación remota, se llevó el aula al contexto de los hogares con el uso de las telecomunicaciones.

Climas de aula e interacciones entre pares y docentes en la educación remota

En la educación a distancia, las interacciones generan un ambiente de aprendizaje. Según Rodríguez Vite (2014), el ambiente, “es un lugar específico donde existen y se desarrollan condiciones de aprendizaje, propiciando un clima donde se consideran los espacios físicos o virtuales como condiciones que van a estimular las actividades del pensamiento de los estudiantes” (párr.6). En este caso, se demarca la educación remota en los programas a través de la comunicación virtual; la modalidad puede ser asincrónica o sincrónica. Las herramientas que sostienen la primera pueden manejarse a través de una plataforma educativa en la que docentes y estudiantes no se ven, como el Google Classroom, plataforma que fue utilizada durante ese tiempo por algunas instituciones educativas. La comunicación sincrónica se sostiene en el chat de texto instantáneo, teléfono análogo, teléfono digital sobre el que se usa la videoconferencia, o audioconferencia, pizarras, y

compartiendo aplicaciones en un tiempo de comunicación real, y depende más de elementos de voz o visuales (Murphy et al., 2011). Estas comunicaciones pueden ser altamente interactivas debido a la velocidad y dinamismo con los que se dan las comunicaciones, a diferencia de una participación más pasiva, como por ejemplo en los foros de discusión que no son inmediatos (Echeverry Ceballos y Jaramillo Vélez, 2017). La interacción inmediata sincrónica crea un sentimiento de pertenencia (Dzakiria et al., 2005 como se citó en Van den Berg, 2020). En cambio, quienes tienen menos participación podrían sentirse aislados, desmotivarse y desertar. Lee y Choi (2011, como se citó en Echeverry Ceballos y Jaramillo Vélez, 2017) realizaron un análisis de las investigaciones empíricas llevadas a cabo durante 10 años (1999-2009) sobre la deserción en cursos en línea en la educación superior; allí se encontró una fuerte relación entre la interacción profesor-estudiante y la deserción. La bibliografía revisada coincide en que, cuanto más interacción hay, es mejor tanto para el estudiante como para el proceso de enseñanza y su permanencia en el aprendizaje a distancia; asimismo, el papel que cumple el docente en esta tarea es importante para asegurar la participación (Echeverry Ceballos y Jaramillo Vélez, 2017; Van den Berg, 2020).

Respecto a la interacción del estudiante con el contenido, en un estudio sobre el Programa prosocial Héroe en Argentina para adolescentes entre 12 y 17 años, a base de la gamificación sin participación docente, se encontró que quienes lograron finalizar el módulo mostraron agrado por el programa virtual; aunque, no se mostró diferencia en la promoción de comportamientos prosociales comparado con programas presenciales (Mesurado et al., 2019). Por último, si bien se ha encontrado que el contexto de aprendizaje virtual sincrónico promovería la participación, también existen contextos que, por el tipo de conectividad o porque los usuarios no han sido previamente capacitados, carecen de una frecuencia en la interacción (Van den Berg, 2020).

Clima de aula en la educación presencial

El aula es donde se dan lugar los intercambios entre docentes, estudiantes y pares. Puede considerarse como el ambiente de aprendizaje donde ocurren estas interacciones. Iglesias y Romero (2021), luego de encontrarse con diversas aproximaciones teóricas al constructo, afirman que este se compone de varias dimensiones que incluyen dos niveles: clima académico (orientación a la tarea, estilo de enseñanza investigador) y clima emocional (equidad, relaciones positivas y de apoyo, participación, cooperación) . En ese sentido, ambas refieren que un “clima afectivo positivo en el aula cumple un rol compensador que contrarresta las posibles influencias negativas del entorno vital y sociocultural de los estudiantes” (p. 309).

Por lo general, las investigaciones sobre clima de aula se han centrado en la dimensión del clima académico; no obstante, “el paradigma educativo centrado en el aprendizaje lleva a que existan transformaciones en la mirada y práctica docente” (Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021, p. 309).

Los factores de la convivencia escolar de calidad de relaciones interpersonales, seguridad y enseñanza-aprendizaje van a incluirse en el modelo bioecológico, de modo que se inscriben en los factores que caracterizan el microsistema del clima de aula. En ese sentido, se tomará en cuenta la calidad de la relación entre estudiantes y docentes, el manejo de la disciplina, las prácticas metodológicas y las estrategias relacionadas al estilo de enseñanza-aprendizaje (Ríos et al., 2010; Villanueva, 2019). Estos generarán climas de aula positivos de confianza, negativos de desconfianza o climas neutrales (Reyes et al., 2012).

Calidad de la relación entre estudiantes. “Tener relaciones de apoyo estables con amigos socialmente competentes y maduros ayuda al desarrollo social” (Hartup y Stevens, como se citó en Woolfolk, 2010. p. 72). Los amigos son elementos importantes de compañía, de

diversión, de información; son fuente de intimidad y afecto, de seguridad emocional en situaciones novedosas o en momentos de estrés y transición; sirven como confidentes; asimismo, promueven el desarrollo de competencias sociales y permiten adecuarse a la perspectiva e intenciones del otro, competencias que tienen que ver con el manejo y la resolución de conflictos interpersonales, la asertividad, el compartir, consolar, y cooperar, así como con la construcción de principios morales relacionados con la benevolencia, la justicia y la reciprocidad (Kisiel et al., 2006; Rodkin y Mc Ryan, 2016).

Por otro lado, se identificó la agresión relacional entre los tipos de agresión, además de la física. Esta incluye insultos, chismes, la exclusión y la burla, la cual suele darse mayormente entre mujeres (Rodkin et al., 2016; Velasco et al., 2016). Asimismo, se trataría de actitudes poco asertivas para relacionarse con otros. La asertividad se ha definido como una habilidad social compleja, puesto que se trata de un concepto amplio que fue definido por distintos autores desde diversas perspectivas. Para Primi et al. (2021), se trata de decir lo que se piensa, dar voz a las opiniones, necesidades, liderar la influencia social. Al ser asertivos, se comunican ideas, opiniones, puntos de vista, y también se comunican los gustos, las necesidades y los deseos (Vieira, 2007). Postolati (2017) menciona tres aproximaciones en las que la asertividad es vista y se interconecta: la espontaneidad en el relacionamiento velando por las propias necesidades, la adecuación al contexto, y la perseverancia, rescatando actitudes como la autoafirmación en situaciones cambiantes. Ello coincide con diversos autores que validan el respeto por uno mismo y por los derechos de los demás (Postolati, 2017) Asimismo, Postolatti cita a Bandura (1986), para quien ser asertivo involucra ser autoiniciador y autorregulador. En otras investigaciones, se define de la literatura que la asertividad sería el comportamiento de una persona que “logra expresar sus sentimientos, opiniones, ideas y derechos, reconociendo los derechos que tienen las demás

personas para expresarlo (...) Además, implica la autorregulación tanto en situaciones favorables donde la persona puede expresar sus derechos como en situaciones desfavorables de presión grupal, coacción o agresividad de parte de otros” (Pain, 2008, p. 11).

Entre las experiencias encontradas en torno a la asertividad, se reporta que los programas en temas prosociales sostenidos en el tiempo con una frecuencia estable generaron cambios significativos para adolescentes entre 12 y 14 años. El impacto del programa fue significativamente positivo para aquellos adolescentes que antes de la intervención mostraban dificultades de socialización tales como baja autoasertividad (o grado en que una persona se concede a sí misma los derechos asertivos básicos) (p.243); pocas conductas asertivas en las interacciones sociales; pocas estrategias cognitivas en general y, específicamente, pocas estrategias asertivas de resolución de situaciones sociales conflictivas, y pocas conductas de liderazgo y muchas de ansiedad-timidez (Garaigodóbil, 20, p.244).

Calidad de la relación entre docentes y estudiantes. “Las relaciones positivas entre docentes y estudiantes suponen un mayor compromiso de estos últimos” (Reyes et al., 2012, p. 2). Los profesores juegan un papel crítico en el microsistema del aula, pues actúan como puente y agentes en otros encuadres y con otros adultos que tienen impacto en el desarrollo del adolescente (Rodkin y Mc Ryan, 2016). En un escenario presencial son quienes tienen el rol de cuidar y guiar el aprendizaje. Así, “las estrategias de los profesores que minimicen la agresión serían las que maximizan las oportunidades de colaboración” (Pellegrini et al., 2007 como se citó en Rodkin y Mc Ryan, 2016 p. 377; Woolfolk, 2010).

De acuerdo con las definiciones tomadas en cuenta de diversos autores en el estudio de Matsumura, et al (2008) sobre el clima del aula, las características docentes de un clima positivo se dan en cuanto a la sensibilidad que muestran a las necesidades del

estudiante, así se relacionan cálida y nutritivamente, con una actitud de cuidado. Este tipo de clima promueve relaciones de calidad, colaboración y sentido de seguridad. El mismo estudio refiere que la calidad afectiva del vínculo se da en el grado en que los estudiantes se sienten conectados y sostenidos; ello incide en sus percepciones de seguridad, autoconfianza, autoestima y el bienestar subjetivo.

Asimismo, la relación entre docente y estudiante; y la rigurosidad académica juega un rol importante en el aprendizaje, lo que sugiere que "la demanda académica con un clima positivo se refuerza la una a la otra y contribuyen al éxito del estudiante" (Matsumura, et al; 2008 p. 310).

En cambio, en las aulas, con un clima emocional negativo, los docentes y estudiantes presentan una escasa conexión emocional, donde se desacredita, se amenaza o se humilla al estudiante. En este tipo de aulas, los docentes no suelen tomar en cuenta la perspectiva del estudiante. Así, por ejemplo, los estudiantes pueden caracterizar el clima de aula como un clima de desconfianza, y de temor a ser avergonzados o injustamente castigados mientras que el docente puede caracterizar el clima como un ambiente de control de la disciplina (Reyes et al., 2012; Villanueva, 2019). Asimismo, en la investigación de Villanueva (2019) se halló que, cuando el manejo de la disciplina es coercitivo, vertical o autoritario, se generan climas de desconfianza y de reserva.

Eguren, Belaunde y Gonzáles (2019) buscaron comprender los procesos que se dan al interior de las aulas, de modo que se basaron en el trabajo de campo observado entre los años 2004 y 2014 a escuelas públicas y rurales en primaria en diversas regiones del país. En varios de estos estudios se concluyó que el clima de aula es cálido y positivo; sin embargo, se limita a que las interacciones vayan principalmente a la tarea. Así, la calidad de interacción es principalmente académica con características aún repetitivas y poco demandantes;

Los docentes preguntan y los estudiantes responden, y se espera de estos últimos solo respuestas exactas, no ideas que den pie a diálogo o discusión. Cuando se observa retroalimentación, esta se limita a aspectos formales (ortografía y formatos de presentación de trabajos) (Eguren et al., 2019).

En las aulas con climas neutrales, los docentes pueden ser cálidos, respetuosos y conscientes de las emociones de sus estudiantes, aunque también pueden ser soberbios y controladores por momentos, y ello puede causar incertidumbre en los estudiantes sobre cómo desenvolverse (Reyes et al., 2012).

El manejo de normas y disciplina como factor de la seguridad en la convivencia. La disciplina escolar es entendida como “el conjunto de normas que regulan la convivencia, y estas se refieren tanto al mantenimiento del orden colectivo como a la creación de hábitos de organización y respeto entre cada uno de los miembros de la comunidad educativa” (Márquez Guanipa et al., 2006, p. 128).

Las normas en la escuela pueden tener un carácter convencional o moral, dos dominios que suelen confundirse con regularidad en el manejo de la disciplina (Nucci, 2009). Al respecto, Nucci (2009) menciona que el hecho de que los estudiantes apliquen sus razonamientos a las reglas de la escuela tiene implicancias importantes en cómo estos leen las transgresiones morales y convenciones. En su estudio con niños y adolescentes entre 3er y 9no grado, un grupo de estudiantes evaluó cinco respuestas de los docentes según la situación, las cuales se plantearon con los dominios; se encontró que, cuando el docente utiliza uno de estos en el dominio equivocado hay menos oportunidad de que se pueda hacer la distinción entre un dominio y otro; y así conseguir la disciplina, pues, por ejemplo, mayormente se le responde con un comando o especificación de regla convencional a un acto

que pudo ser hiriente o injusto a nivel moral; ello crearía menor legitimidad de la autoridad del docente a la vista del estudiante (Nucci, 2009) .

La disciplina autoritativa, la cual, dentro de los estilos de crianza se reconoce como una con autoridad, es aquella en donde tanto el afecto como los límites son claros y firmes, y se pone de manifiesto a través de reglas, diálogo y razonamiento (ACT, 2017). Entre los resultados que obtuvieron Villanueva (2019) y Burga (2016) sobre su investigación, se llegó a la conclusión de que, cuando se tiene un manejo de disciplina autoritativo, existe mayor confianza entre los estudiantes y de ellos con el docente, asimismo, Villanueva (2019) alega que este invita a los estudiantes a postergar la gratificación y autorregularse para desarrollar mayor autonomía en su aprendizaje, a diferencia del estilo autoritario, que sería restrictivo y punitivo, o del permisivo, que, en el ímpetu del docente por dar autonomía a los estudiantes, estos reciben un escaso apoyo de su parte. La disciplina autoritativa puede convertirse en un factor protector, y disminuir el riesgo de conductas antisociales y disruptivas en los adolescentes. Los docentes pueden ser una fuente de ayuda para estudiantes con dificultades socioemocionales, o cuando tienen una estructura y dinámica relacional impredecible en el hogar (Woolfolk, 2010).

Metodologías y Prácticas de Aprendizaje como Factor de la Convivencia en el Aula.

Entre las estrategias conocidas, por mucho tiempo se utilizó el estilo magistral en el que un docente lideraba toda la exposición del tema en la sesión de clase y mantenía a los estudiantes pasivamente en sus carpetas escuchando. Posteriormente, se incluyeron otras estrategias de enseñanza aprendizaje entre las que se encuentran maneras más activas de aprender y enseñar. Una de ellas es el aprendizaje cooperativo o colaborativo.

El aprendizaje colaborativo es definido por Johnson y Johnson (1995) y Holubec (1999) (como se citó en Mayordomo y Onrubia, 2015), como el uso didáctico de grupos

pequeños que permiten a los estudiantes trabajar juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. En la literatura, los términos cooperativo y colaborativo se presentan como equivalentes o continuos (Maldonado, 2007 como se citó en Gutiérrez, 2013). Así, se ve al aprendizaje cooperativo como la división de tareas en el grupo, mientras que el término colaborativo agregaría el esfuerzo continuo donde se trabaja y aprende en conjunto. Según Mayordomo y Onrubia (2015), algunos autores utilizan el término “colaborativo” para referirse al esfuerzo continuado de todos los participantes para resolver conjuntamente un problema y construir un conocimiento común y compartido, diferenciándolo del aprendizaje cooperativo, que suele dividir y distribuir el trabajo para su resolución (p.20). Luego, los autores hacen referencia a Damon y Phelps (1989) en una aproximación conceptual en la cual se distinguen tres estructuras distintas de interacción que se dan en la organización social cooperativa del aprendizaje. Estas se definen en dos estructuras subyacentes: la mutualidad, referida al grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad, y la igualdad, referida al grado de simetría por los roles desempeñados por los participantes (pp.22 -23).

Existen cinco condiciones en las que se basa el trabajo en grupos colaborativos según estos investigadores: interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, habilidades sociales (oportunidad para enseñarlas incluyendo el conocimiento y la confianza en otros, la resolución constructiva de conflictos y la aceptación del punto de vista de los otros), y la autorreflexión del grupo. Asimismo, el profesor estratégico deberá tomar en cuenta las competencias comunicativas vinculadas con los procesos de aprendizaje en colaboración, tales como compartir objetivos comunes; compartir las condiciones de la tarea que enmarcará el proceso de colaboración del aprendizaje; establecer las normas de participación social, los papeles y las acciones de los participantes; corregular el proceso

colaborativo; superar las incomprensiones y desacuerdo de los participantes, y evaluar el proceso seguido de colaboración (Badia; 2012, p.73)

El PNUD (2019) a través de su programa Constrúye-T en México, lanzó, como parte de su propuesta en habilidades socioemocionales (HSE), actividades que promuevan el aprendizaje colaborativo en aula, proponiendo temas que velen por desarrollar estrategias que permitan al estudiante evidenciar las ventajas —individuales y colectivas— de trabajar colaborativamente, mirándolo como una habilidad que se desarrolla a lo largo de la vida y que requiere aprender a comunicar necesidades, convivir, tomar decisiones, establecer acuerdos y lograr metas comunes a pesar de las diferencias en ideas, valores, formas y estilos de vida. El trabajo colaborativo tiende a aplicar como estrategia la realización de actividades y conversaciones en equipo, asociándose así a la asertividad (PNUD, 2019).

A partir de lo presentado, se evidencia una brecha en la información en el desarrollo de los climas de aula en el contexto post Covid-19 en la educación remota, al lado de las relaciones e interacciones en presencialidad por lo que el objetivo general del estudio se centra en explorar cómo se perciben los climas de aula en el regreso a clases presenciales, cómo se caracterizan y relacionan con el aprendizaje colaborativo y la comunicación asertiva entre estudiantes, y de estos con sus profesores en el proceso de desarrollar la calidad de la convivencia.

Método

El diseño de la investigación fue mixto, de diseño anidado concurrente de modelo dominante (DIAC). Se recolectó y analizó datos cualitativos y cuantitativos a través de una entrevista, una encuesta y una guía de observación de clase (Hernández et al., 2014). El aspecto cualitativo es el predominante. Según Creswell (2005, como se citó en Hernández et al., 2014) “se puede tener variedad de perspectivas tanto en torno a la profundidad y

complejidad (cualitativo) como a la frecuencia, amplitud y magnitud (cuantitativo)” (p .549). La metodología desde el punto cualitativo se trata de un enfoque temático, de análisis fenomenológico descriptivo (PUCP; 2020)

El aspecto cuantitativo se encuentra incrustado en el método predominante; así, los datos recolectados por ambos métodos se codificaron y mezclaron en la fase de análisis para poder ampliar el fenómeno estudiado, y enriquecerse de las descripciones cualitativas (Hernández et al.,2014)

El método se divide en cuatro partes donde se describe a los participantes, los instrumentos y las técnicas de recolección de la información, así como el procedimiento y el análisis.

Participantes

La IE se seleccionó por conveniencia y se trató de una institución educativa particular y religiosa en Lima Metropolitana, con acceso a internet y de estrato socioeconómico medio bajo en un barrio de Ate-Vitarte. Se realizó una selección intencional que responde al interés de la investigadora.

Se tuvo la intención de encontrar otra escuela para ampliar el número de la muestra, no obstante, el contexto post Covid -19 en el que las escuelas regresaban a la presencialidad aún presentaban restricciones por lo que se dificultó el acceso, lográndose seleccionar un total de 32 estudiantes adolescentes de dos secciones de 4° de secundaria entre 14 y 16 años ($M = 14.96$, $DE = .17$). En el aula A, se contó con una población de 18 estudiantes y en el Aula B se contó con 14 estudiantes. Para el aspecto cualitativo, se seleccionó a cinco estudiantes para la entrevista, bajo el criterio de la muestra anidada en el estudio mixto (Hernández et al., p.568). Los criterios de selección de la muestra para las entrevistas fueron:

- a) Que sean estudiantes de alguna de las dos secciones observadas.
- b) Que sean tres hombres

y tres mujeres para asegurar la heterogeneidad de los participantes y así poder explorar más ampliamente el fenómeno, y c) que tengan rendimiento alto, medio y bajo. Fueron 3 hombres que presentaron el consentimiento informado de sus padres y su asentimiento (dos del aula B, y uno del aula A) y dos mujeres del aula A (ya que la tercera candidata a entrevista no presentó ni consentimiento, y asentimiento).

En la Tabla 1, se señalan los códigos que se utilizó para los estudiantes entrevistados:

Tabla 1

Códigos de estudiantes y secciones

Aula			
A	EF1	EM2	EM3
B	EM4	EM5	--

Nota: La letra E refiere a estudiante; F refiere a femenino, y M a masculino. Elaboración propia

Se seleccionó y entrevistó a los profesores tutores de cada aula de las secciones observadas para categorizar sus respuestas y alcanzar una exploración teniendo en cuenta las diferentes perspectivas. A ellos se les llamará Tutora A (TA) y Tutor B (TB)

Los consentimientos y asentimientos informados (Apéndice F) fueron aprobados por el comité de ética de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). En estos se enfatizó la confidencialidad de la información y se especificó que se usarían solo para fines de la investigación. También, se especificó que los participantes podían retirarse del estudio en cualquier momento y sin perjuicio alguno, así como abstenerse de participar en alguna parte de la investigación que le genere incomodidad. Finalmente, se informó que los datos recolectados quedarán disponibles para futuras investigaciones y/o productos derivados de la tesis, como ponencias o publicaciones. Para acceder al colegio, se contactó con la directora,

quien pidió un correo con todas las especificaciones. Luego de su confirmación, se enviaron las copias de los consentimientos informados de la entrevista a los docentes y a los padres de familia de los estudiantes, así como el comunicado de la observación y de la encuesta a estudiantes para que sea firmada y puedan estar listos el día de la observación. La investigadora fue un solo día a la observación de las dos aulas, aplicó los asentimientos informados a los estudiantes, las encuestas y entrevistó a los participantes de manera presencial siguiendo con el protocolo de bioseguridad los cuales incluyeron el uso de alcohol para la desinfección de manos, las tres dosis de vacuna en la investigadora, el distanciamiento físico de 1.5 metros en el trabajo de campo, dentro de un espacio debidamente ventilado, el uso de mascarilla, un reporte de ausencias de síntomas de Covid-19 de la investigadora y de los participantes, así como de alguna cobertura de salud de parte de la investigadora. Asimismo, se hizo una prueba previa de antígenos que salió negativa la noche anterior para prevenir algún tipo de riesgo frente al Covid-19.

Instrumentos y Técnicas de Recolección de la Información

A continuación, en la Tabla 2, se muestran los instrumentos utilizados.

Tabla 2

Tipo de instrumentos en la recolección de la información

Constructos	Instrumentos	Participante	
		Docente	Estudiante
Interacciones interpersonales	Guía de entrevista a docentes*	X	
	Guía de entrevista a estudiantes *		X

Clima de aula	Registro de observación de aula*	x	x
Relaciones entre estudiantes y docentes, normas y disciplina	Cuestionario Encuesta Nacional de Convivencia y Violencia Escolar (ENCEVE) Adaptada**		x
Aprendizaje colaborativo	Encuesta de Aprendizaje Colaborativo**		x
Asertividad	Escala de Asertividad Rathus (R.A.S) Adaptada**		x

Nota: (*) Instrumentos Cualitativos. (**) Instrumentos Cuantitativos. Elaboración propia

Se facilitó una ficha sociodemográfica (Apéndice F) y consentimiento informado a los padres o apoderados tanto para la entrevista a los estudiantes y profesores participantes, como para la encuesta a toda el aula. En la primera parte, se incluyó la recolección de datos del estudiante, en donde se tomó en cuenta su edad, sexo, lugar de procedencia, con quiénes vive y su familia, si cuenta con internet, nivel de estudios, y tiempo de estudios en ese colegio.

La guía de la entrevista semiestructurada para docentes y estudiantes se construyó sobre la base de las tres áreas que se tuvieron en cuenta en el objetivo principal: a) la interacción entre docentes y estudiantes, b) el clima de aula y c) el aprendizaje colaborativo y el asertividad. Las entrevistas se pilotearon respectivamente con dos docentes de distintas escuelas de secundaria, ambos del área de Ciencias Sociales, de colegio particular y religioso, uno de clase media alta y otro de clase media baja. Ambos docentes contaban con por lo menos diez años de experiencia en sus instituciones educativas, y han enseñado por dos años de modo virtual. El piloto se hizo a tres estudiantes de 4° de secundaria. Las preguntas se ajustaron de modo que se hicieran más familiares para ellos.

La entrevista a docentes (Apéndice A) se hizo tomando en cuenta “los criterios de brevedad, con un vocabulario simple, directo y familiar para los participantes” (Hernández et al., 2014, p. 224). La entrevista constó de 15 preguntas: 4 en la primera área, 5 en la segunda y 5 en la

tercera. El tiempo de duración oscilaba entre los 15 y 30 minutos aproximadamente, las preguntas fueron de carácter general donde se incluyeron tanto preguntas de opinión como de expresión de sentimientos, siguiendo a la clasificación de Mertens (2010) citado por Hernández y de ejemplificación para poder entender y describir el fenómeno (Hernández, et al.; 2014)

La entrevista a estudiantes (Apéndice B) contiene 13 preguntas. 4 en la primera área, 4 en la segunda, y 5 en la tercera y tiene una duración aproximada de entre 15 a 30 minutos, En la última versión luego de aplicarse el piloto con tres estudiantes de cuarto de secundaria de diferentes colegios, se adecuaron las preguntas de modo que tuvieran un vocabulario familiar a los estudiantes y se utilizaron preguntas de ejemplificación para obtener una descripción aterrizada sobre sus experiencias. El registro de observación de aula se realizó a través de una guía de observación de corte anecdótico donde pudieron visualizarse las conductas e intercambios de interés de manera pasiva (Apéndice C). La guía de observación varió luego de que se revisara con expertos en las asesorías. Se revisó la literatura para tomar en cuenta las afirmaciones en la encuesta sobre aprendizaje colaborativo, y se tomaron en cuenta las dimensiones validadas en el ENCEVE (2019) y la Escala de Rathus (RAS) Adaptada (GRADE, 2019; León, 2014).

La Encuesta Nacional de Convivencia Escolar y Violencia Escolar ENCEVE (2019) en secundaria, fue originalmente diseñada y validada por el Grupo de Análisis para el Desarrollo [GRADE] en el año 2019 con representatividad nacional. El documento presentó tres partes; en la primera se presentaron los fundamentos conceptuales, en la segunda las dimensiones de la convivencia escolar - la calidad de las relaciones interpersonales, sentido de pertenencia, normas y disciplina, participación, gestión de los conflictos, actitudes frente a la diversidad, y seguridad y disruptividad en la escuela-, en la tercera se encontraron los resultados

relacionados con la violencia escolar (MINEDU, 2021, p.5). El instrumento cuenta con un cuestionario para los estudiantes, otra para los directores y otra para los profesores, este tiene una escala Likert del 1 al 4, en la cual se lee 1 (Muy en desacuerdo), 2 (En desacuerdo), 3 (De acuerdo) y 4 (Muy de acuerdo). En este caso se utilizó el cuestionario para los estudiantes. Este cuenta con 8 áreas. Para la presente se utilizaron dos de las áreas: la de relaciones interpersonales (que contiene los ítems pertenecientes dos sub áreas pertenecientes a la relación entre estudiantes, y la relación entre docentes y estudiantes), y la de normas y disciplina, por lo que se adaptó el cuestionario a responder únicamente los ítems pertenecientes a aquellas áreas. (Apéndice E).

En la validación original, las relaciones interpersonales que abarcaron las dimensiones de relación tanto entre estudiantes y entre estudiante-docente, como la dimensión de normas y disciplina, fueron unidimensionales (*KMO* de .73 , .78 y .72 respectivamente), cada una de ellas fueron confiables ($\alpha = .69$ y $\alpha = .73$, en las relaciones entre estudiantes, y estudiante-docente, y de $\alpha = .67$ en la dimensión de normas y disciplina); esto se reiteró cuando se aplicó el cuestionario adaptado por áreas a los 32 estudiantes ($\alpha = .77$ y $\alpha = .68$, en las relaciones entre estudiantes, y estudiante-docente, y de $\alpha = .66$ en la dimensión de normas y disciplina).

Según la ENCEVE (2019) la dimensión de relaciones interpersonales engloba “la percepción de seguridad física, social y emocional de los estudiantes, así como la comunicación y ejecución efectiva de las normas de convivencia, la cual se reconoce también como disciplina escolar” (p.16). Asimismo, incluye al soporte socioemocional, debido a que lo comprende dentro de la calidad del vínculo, a diferencia de Cohen (2013), quien lo ubica como subdimensión de la seguridad socioemocional como parte del factor de seguridad junto a los subdimensiones de normas y reglas.

En la escala sobre aprendizaje colaborativo (Apéndice D), se construyeron 5 afirmaciones en base a investigaciones y definiciones sobre aprendizaje colaborativo. Se hizo una escala Likert para contestar a estas afirmaciones de “nunca, a veces, casi siempre o siempre” y así objetivar las actitudes asociadas a este concepto. (Hernández, 2014). Esta escala contó con valores del 1 al 4 en la cual 1 era nunca, 2 a veces, 3 casi siempre y 4 siempre. Al hacer un análisis factorial exploratorio de la encuesta (AFE) con 32 participantes adolescentes, se obtuvo un ($KMO = 0.81$, $\chi^2 = 74.325$, $p < .001$) con $\alpha = .84$, con lo cual demostró una confiabilidad aceptable y se aseguró la validez del instrumento. Esto indica que la escala unidimensional puede funcionar en el factor de aprendizaje colaborativo.

La escala de Asertividad del Rathus fue originalmente elaborada por Spencer Rathus en el año 1973, originalmente contaba con 30 afirmaciones. De ellas, 16 fueron elaboradas en sentido desfavorable y 12 en sentido favorable con respecto al nivel de destreza asertiva de la persona. Posteriormente se tradujo y se hizo una validación y estandarización de la Escala de Asertividad de Rathus (RAS) elaborada por León y Vargas (2009) con población costarricense de nivel superior. Esta se adaptó de 30 a 22 ítems. La escala adaptada cuenta con 6 subdimensiones – Demostrar disconformidad, manifestación de sentimientos y creencias, eficacia, interacción con organizaciones, expresión de opiniones y decir que no-. El instrumento está diseñado para ser autoadministrado, de tal forma que se evalúa cada afirmación de acuerdo con una escala de seis anclajes, la cual va de -3 (muy poco característico de mí, extremadamente no descriptivo) a +3 (muy característico de mí, extremadamente descriptivo) los cuales luego se calcularon con puntajes T para la ofrecer normas de interpretación para la escala, así los puntajes de 40 a 60 se encuentran dentro del rango promedio de asertividad (León y Vargas, 2009). Para la presente investigación se utilizaron dos de estas subdimensiones (Apéndice E). La revisión de la adaptación de la

escala, buscó probar la estructura multidimensional del constructo. Para ello, se tomaron en cuenta los ítems de cada factor, la experiencia clínica de la autora y aspectos relacionados con la conducta asertiva (León, 2014). Las dimensiones tomadas en cuenta en la adaptación de la encuesta a estudiantes fueron la manifestación de sentimientos y creencias, entendida como la “disposición para expresar de una forma clara, concisa y espontánea sentimientos, pensamientos y creencias que las personas pueden experimentar bajo ciertas circunstancias [...] comprende las respuestas motoras como la búsqueda y confrontación de personas involucradas” (León, 2014 p. 160), y la dimensión de expresión de opiniones, entendida como “el temor a expresar de forma pública lo que se opina, por miedo a la burla o al juicio social negativo” (León, 2014 p. 160) (Apéndice E).

León (2014) validó las dimensiones de la escala a través del análisis factorial confirmatorio ($\chi^2 = 452.14$, $gl = 199$, $p < .001$; $CFI = .91$, $RMSEA = 0.046$, $PCLOSE = .91$). En cuanto a la confiabilidad de la escala de manifestación de sentimientos y creencias, obtuvo un $\alpha = .61$ y en la de expresión de opiniones de $\alpha = .62$ respectivamente. Además, en la medición con la muestra de 32 estudiantes en la dimensión de Sentimientos y Creencias se obtuvo un $\alpha = .68$ y en la de Expresión de Opiniones $\alpha = .76$ confirmando así su pertinencia.

Procedimiento

Se eligió el curso de tutoría dado que los temas dan una mayor oportunidad de recoger y observar la calidad de la asertividad y del aprendizaje colaborativo en el contexto de las competencias de “Se valora a sí mismo” y “Convive y participa democráticamente para el bien común” del currículo (MINEDU, 2016), ambas presentes en el curso.

Se hizo una adaptación para encuestar a los estudiantes en formato Word donde se cumplió con incluir el asentimiento informado y de la observación de clases; mencionar el

propósito general del estudio; la importancia de su participación; un agradecimiento, y las instrucciones con ejemplos.

Luego de haber recogido los consentimientos informados firmados por los padres de familia, y que ellos firmaran los asentimientos informados, se grabaron las entrevistas. Posteriormente, estas se transcribieron y se clasificaron en un cuadro tomando en cuenta el concepto de “corte y clasificación” (Hernández et al., 2014, p. 439).

Análisis de Datos

El análisis mixto tuvo dos partes: un análisis cualitativo y uno cuantitativo que se vinculó. En el aspecto cualitativo, que es el predominante, se utilizó como método el análisis temático; de esta forma se recolectó la información a través de la transcripción de las entrevistas, y se organizó la información agrupándola en temas, desde los más generales a los específicos; ello a través de agrupación de citas o segmentos de las entrevistas (Hernández, et al; 2014). Luego, se buscó hacer “una codificación axial y selectiva para la que se interpretaron las categorías con mayor amplitud conceptual que a la vez agrupaban a categorías emergidas en el primer plano de codificación” incluyendo ahí la información de la observación de clases (Hernández et al., 2014, pp. 441-442). Para complementar y ampliar la información, se tomó en cuenta los resultados cuantitativos. Luego de recolectar los datos cualitativos, “se cualificaron los datos cuantitativos considerando su significado y sentido” (p.574) y sirvieron para identificar los códigos y construir las categorías (Apéndice G).

En cuanto a la data cuantitativa, se digitaron las encuestas y se subieron al programa Jeffreys’s Amazing Statistics Program [JASP] 0.16.2. El programa arrojó los resultados cuantitativos relacionados a las dimensiones de la relación entre estudiantes y de estudiante-docente de la ENCEVE (2019), y la de Normas y Disciplina, así como a la de Asertividad Rathus (adaptada). En cuanto a la encuesta de aprendizaje colaborativo, se hizo primero un

análisis de factor exploratorio (AFE), como se mencionó con anterioridad, y luego en el análisis descriptivo se obtuvieron las medias correspondientes. Además, se realizaron análisis de correlación entre todas las variables. Con esta información y las categorizaciones, se pasó a hacer los análisis de vinculación, generando las metainferencias por área (Hernández, et al; 2014). De esta forma, se hicieron los respectivos análisis descriptivos correspondientes a los factores elegidos para caracterizar el clima de aula, elaborando así la presentación de resultados y su discusión.

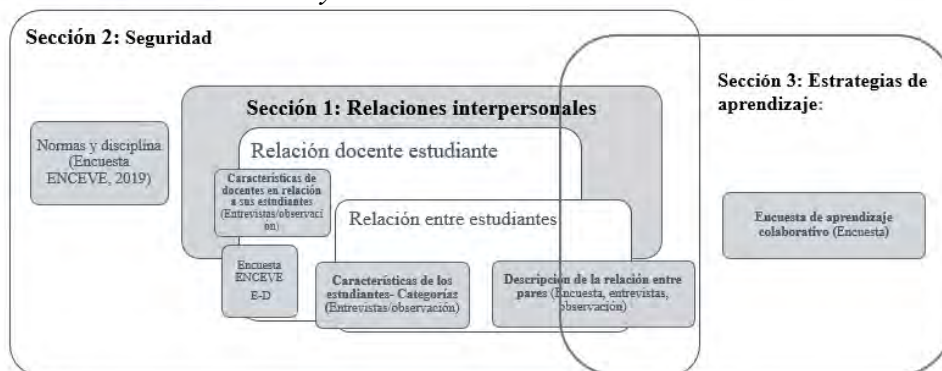


Resultados y Discusión

Este capítulo se divide en tres secciones para analizar los datos recogidos a partir de las entrevistas a los estudiantes y a los docentes, las encuestas y las observaciones de cada sección. En la sección uno, se presentan las características de los estudiantes y la descripción de la relación entre pares a través de las categorías y subcategorías construidas a partir de lo explorado en las encuestas, entrevistas y observaciones de clase (Apéndice G). Luego, se toman en cuenta las características de la relación entre docente y estudiante, en torno a la información obtenida en la encuesta ENCEVE (2019), las entrevistas a los estudiantes y a los tutores, y a lo observado sobre las dinámicas entre ellos y el manejo del aula para caracterizar, describir y discutir a partir de la sección dos el factor de seguridad en el clima de aula. Finalmente, la tercera sección se elaboró con los resultados de la encuesta de aprendizaje colaborativo y las conclusiones sobre los resultados de las relaciones interpersonales entre estudiantes y docente, y del factor de seguridad, describiendo así las relaciones entre el aprendizaje colaborativo y la asertividad en el clima de aula, llegando de esta manera a las conclusiones principales de la investigación. La Figura 1 sintetiza lo presentado en este capítulo.

Figura 1

Análisis de los resultados y su discusión



Nota: Elaboración propia

En la primera sección de relaciones interpersonales, se caracterizó a los estudiantes en función a su asertividad y otras categorías derivadas de las observaciones de clase y las entrevistas (Apéndice G), las cuales se resumen en la tabla 3. Estas se utilizaron para describir la cualidad de la calidad de las relaciones interpersonales entre estudiantes, integrándolas a la información de los resultados de la encuesta ENCEVE en la tabla 4.

Tabla 3

Características de los estudiantes por aula

Aula A	Aula B
Capacidad dentro de lo esperado para manifestar sus sentimientos y creencias	Capacidad dentro de lo esperado para manifestar sus sentimientos y creencias
Capacidad dentro de lo esperado para expresar sus opiniones	Capacidad dentro de lo esperado para expresar sus opiniones
Más confrontativos	Menos confrontativos
Menos autorregulados	Más autorregulados
Menos convencionales en el seguimiento de normas	Más convencionales en el seguimiento de normas
Bromistas	Usan el humor
Menos asertivos	Más asertivos
Valoran las complicidades	Valoran la solidaridad y el apoyo mutuo
Confianza y calidad en el vínculo	Confianza y calidad en el vínculo

Nota: Elaboración propia

Los resultados obtenidos en el cuestionario sobre relaciones entre estudiantes de la ENCEVE (2019), obtuvieron un resultado de $M=3.3$ en el aula A, y $M= 3$ en el aula B, en una escala del 1 al 4 como ya se mencionó en la descripción de los instrumentos, revelando que los estudiantes consideraron estar de acuerdo en que se llevan bien entre ellos, lo que indicaría cohesión grupal (Tabla 4). Asimismo, tuvieron la percepción de ayudar y ser ayudados por sus compañeros cuando los necesitan indicando que se encuentran “De acuerdo” con que sus compañeros se interesen por ellos.

Tabla 4*Relación entre estudiantes ENCEVE (2019) Aulas A y B*

Sección	M	Mdn	DE
A	3.3	3.4	0.51
B	3	3.2	0.78

Nota: Elaboración propia

Como se mencionó anteriormente, en la descripción de las características del grupo se categorizó a la asertividad, la cual, bajo la definición propia de esta investigación, fue subcategorizada tomando en cuenta las subdimensiones consideradas en la escala del Rathus adaptada (manifestación de sentimientos y creencias, y expresión de opiniones), y a la construcción de las categorías a partir de las entrevistas y observación de clases, que coincidieron con las definiciones del constructo. Es así que se consideraron como subcategorías de la asertividad a la manifestación de sentimientos y creencias; la expresión de opiniones; el uso del respeto, y la autorregulación de la disciplina (Apéndice G), las cuales se nombran al principio de la tabla 3.

La tabla 5 muestra los estadísticos descriptivos de los puntajes T de la Escala de Rathus Adaptada en las dimensiones de manifestación de sentimientos y creencias, y de expresión de opiniones, tomando en cuenta la interpretación de los puntajes T en la que una puntuación entre 40 y 60 se interpreta dentro del rango promedio tal y como se muestra en los siguientes resultados (Tabla 5).

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de los puntajes T de la Escala de Rathus Adaptada (2009)

Escala Rathus adaptada (2009)	Sección	M	Mdn	DE
Manifestación de sentimientos y creencias	A	45.34	42.6	11.52
	B	51.34	50.42	8.39
Expresión de opiniones	A	50.03	48.63	10.48
	B	51.63	52.83	9.43

Nota: Elaboración propia

La manifestación de sentimientos y creencias se traducen en la disposición para expresarlos en ciertas situaciones, y de buscar confrontar a los involucrados como se describe en León (2014). Cuando se evaluó ítem por ítem, se dio a conocer que el aula A se muestra más confrontativa que el aula B. No obstante, aunque en la entrevista algunos reconocieron que se respetaron unos a otros, pudo observarse en el aula que les costó autorregularse frente a situaciones como calibrar el uso del humor entre ellos mismos y sus tutores frente a la disciplina. Dado que la asertividad es más amplia e incluye la subcategoría del respeto, se ha estimado que, aunque el aula A puntúe más en confrontación, ello no necesariamente los haría más asertivos, ya que, como se podrá recordar, se ha subcategorizado a la asertividad incluyendo al respeto por los derechos propios y ajenos, así como en la autorregulación para lograrlo (Hopkins, 2005; Pain, 2008; Bandura como se citó en Postolati, 1986). En el caso de la subcategoría en la expresión de opiniones, ambas aulas se encontraron en una categoría promedio. Ello quiere decir que, según la definición de León (2014), ambas aulas expresaron de forma pública lo que se opina sin miedo a la burla y juicio social negativo.

En cuanto a la subcategoría del respeto entre estudiantes, el aula A se caracterizaría por lo importante que es para los estudiantes entrevistados no exponerse unos a otros o

reconocer y normalizar la diferenciación de opiniones como parte del código entre ellos; así, EF2 menciona haber sido testigo de la devolución de un dinero por otro estudiante sin exponerlo, y EM3 valora la distinción de opiniones sin juzgarse unos a otros. El respeto entre estudiantes en el aula B se reconocería como el acatamiento a las normas convencionales de convivencia, y en honrar el bienestar subjetivo al no hacer sentir mal a los compañeros y compañeras, como se evidenció en una de las entrevistas del aula B.

En la subcategoría de la autorregulación en la disciplina, se observó que los estudiantes del aula A se mostraban más activos, hacían bromas entre un grupo y otro, lo que fue corroborado en las entrevistas cuando reconocieron que a veces se “salen del límite” con la profesora. En el aula B reconocieron que pueden ser habladores; no obstante, pudo notarse una mayor regulación en el movimiento del aula, y un mayor diálogo guiado por la tarea entre este último grupo.

Además de la asertividad antes descrita, otro aspecto de la relación estudiante-estudiante fue el compañerismo. Representantes de ambas aulas del grupo de estudiantes indicaron sentirse compañeros en las entrevistas individuales, ya que podían contar sus experiencias y, en respuesta, sus compañeros los contenían haciéndoles reír o ayudándolos. Asimismo, mencionaron la valoración de la reciprocidad y solidaridad entre ellos, principalmente en aspectos académicos para encontrarse todos a la par en sus tareas. De esta forma, el compañerismo en el aula A busca la complicidad y la participación en clase, mientras que en el aula B además se valoran el apoyo y la reciprocidad:

...Con la confianza y el apoyo que siempre ha recibido de ellos... por ejemplo, esta semana de regreso a clases presenciales no pude asistir porque viajé por un viaje familiar ... y me perdí varias clases... entonces uno de mis compañeros me ayudó,

me prestó su cuaderno...Me dan explicación... cosas que no entendí me explican con tranquilidad... (EM5)

... Cada uno nos apoyamos entre nosotros... si alguno tiene un inconveniente siempre hay uno de nuestro salón que lo ayuda, siempre... y eso nos hace sentir que cada acción que nosotros realizamos a alguien con la intención de hacerlo sentir bien o ayudarlo siempre será devuelta alguna vez...(EM4)

La confianza es otra de las categorías elegidas para caracterizar y describir la relación entre pares. En el aula A se reconocería en el grado de intimidad alcanzada por los contenidos compartidos entre compañeros, logrando contarse cosas significativas entre pares:

... me suelto mucho con ellos... como que tengo confianza. Creo que todos nos hemos sentido cómodos hasta los que no hablan mucho... Se han vuelto más cercanos todos...(EF1)

... Digamos por ejemplo hace un año... que mi perrito se había muerto... no tuvo mucho tiempo con nosotros, pero igual ya nos habíamos encariñado. De igual forma compartí eso con mis amigos... y cada uno dio su forma de condolencia... uno por ejemplo te hace reír... otra por ejemplo hace que te olvides... o te habla de otro tema para que te olvides...(EM3)

...Yo creo que me siento más segura no por los profesores sino por los compañeros que están ahí... ellos saben cuándo me siento mal y tratan de ayudarme y todo eso y cuando me siento feliz entren ahí y hablamos todos... entonces yo tengo más confianza en ellos que con otras personas... (EF2)

Esto coincide con lo que reportó la tutora A, quien refiere que existe mucha confianza entre ellos:

...Ah ya... la confianza... confían mucho entre ellos, todos, como tú has logrado apreciar entre todos... ahí por ahí hay algunos que están haciendo su “chacota” pero se tienen un respeto... cuando pasa una situación por ejemplo algo que incluye o involucra a alguno de los compañeros, que esté mal, triste... todos están ahí preocupados, pendientes... entonces hay un tema ahí de cariño también de amistad entre ellos... es la amistad que tienen, ¿no?... (TA)

En el aula B se atribuyó la confianza al tiempo que tienen de conocerse y a la apertura entre ellos. En la observación de clase se pudo apreciar que, al trabajar colaborativamente entre pares, dos compañeras lograron compartir aspectos de su vida en familia.

Lo anterior indicaría que la confianza y/o calidad del vínculo entre pares es buena y se tiene una buena percepción de los compañeros. En las preguntas que aludían al manejo del conflicto, ambas aulas indicaron no presentar mayor conflicto entre pares, e hicieron referencia al respeto por las opiniones ajenas. Los docentes corroboraron esta información, y cuando el docente del aula B refirió sobre un pasaje en el que hubo diferencias o roces entre estudiantes por un estudiante de inclusión que se mostraba agresivo con los comentarios que le hizo a una compañera en el aula, evidenció la intervención de la psicóloga y él mismo como tutor para el manejo de la situación, la cual se logró con éxito y colaboración del grupo de estudiantes.

El uso del humor en la relación entre pares se hizo presente en la mención de los estudiantes de ambas aulas como parte de la socialización en situaciones y eventualidades

que los estudiantes encontraron en el aula presencial como parte de la convivencia. Así, el aula A la identificó como parte de la confianza entre compañeros:

... (La convivencia) siento que es buena porque hay confianza y es gracioso es bonito pasar tiempo con ellos...a veces participamos, hacemos bromas, y hacemos chistes entre todos...(EF1)

Cabe mencionar que, desde la perspectiva bioecológica en el tiempo de las clases remotas debido a la coyuntura por el Covid-19, la dinámica en la relación entre pares provenía de las disposiciones del gobierno que priorizaron la prevención de contagios mediante el aislamiento y las clases remotas, un aspecto que estaría ubicado en el macrosistema de los estudiantes. Las características descritas en las entrevistas con los estudiantes y el profesor sobre la cualidad de aquel contexto de clases remotas, coincidieron con los hallazgos en la literatura en cuanto a que el tipo de conexión parecía más impersonal, ya que no prendieron sus cámaras. En las entrevistas, se mencionó que los intercambios eran lentos y quedaba poco o nada de interacción entre pares para dar prioridad a la tarea, aspecto que disminuyó la práctica de los procesos relacionales cara a cara por dos años, sumándose a lo hallado y mencionado por Echeverry y Jaramillo (2017) y Van den Berg (2020). Ante ello, los estudiantes refirieron que prefirieron las clases presenciales. Describieron que sintieron más el afecto de unos u otros, manifestando una gran valoración a la posibilidad de la comunicación no verbal y gestual, aspecto que hacía falta en las clases remotas en un momento vital de su desarrollo ya que, como se ha visto, suelen identificarse entre pares en esta etapa, coincidiendo además lo referido por Rodkin et al. (2016) en cuanto que los amigos son elementos importantes para la socialización sobre todo en momentos de estrés o transición. La cohesión grupal en el regreso a clases presenciales y la escasa

autorregulación en el uso del humor podrían explicarse debido a que en un contexto post Covid-19, en donde no ha habido presencialidad, primaria la búsqueda de complicidad y de pares en la adolescencia, por lo que es de esperar que la necesidad principal de los adolescentes sea la socialización.

Luego de describir la relación entre estudiantes, en lo referido a las características en la relación entre docentes y estudiantes, se iniciaría por comprender que se trata de una relación bidireccional, es decir que se tiene tanto la percepción de los estudiantes como la de los docentes. Las características en la relación podrían considerarse complementarias, en la cual el profesor, quien es el adulto, tiene un rol asignado de protección frente al estudiante. La percepción de los estudiantes involucró, por un lado, al área de relaciones interpersonales, y de normas y disciplina consideradas en el ENCEVE (2019), y por otro se incluyó y clasificó cualitativamente a las categorías de confianza, autorregulación, respeto y humor como características de estas relaciones (Apéndice G).

En el caso de la percepción de los docentes, se ha caracterizado a la relación docente-estudiante por la calidad y cualidad del acompañamiento, las atribuciones hacia los estudiantes, el manejo de la disciplina y las estrategias de aprendizaje inspirándose en el modelo propuesto por Villanueva (2016) . Estas servirán para caracterizar posteriormente la seguridad en el clima de aula.

Desde la percepción de los estudiantes en el ENCEVE 2019, ambas aulas puntuaron una media cercana a 3, lo que quiere decir que se encontraron de acuerdo con tener una relación en la que percibieron que sus profesores les respetan, les tratan de manera justa, tienen una buena relación con ellos, pueden hablar con ellos y confiar, tal como se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6

Descriptivos Relación Estudiante y Docente ENCEVE (2019) Aulas A y B

Sección	M	Mdn	DE
A	3.28	3.40	0.40
B	2.78	2.98	0.98

Nota: Elaboración propia

En la Tabla 7 se muestra un resumen de las características de la relación estudiante-docente desde la perspectiva de los estudiantes:

Tabla 7

Características de la relación estudiante-docente por aula desde la perspectiva del estudiante

Aula A	Aula B
De acuerdo con que sus profesores les respetan	De acuerdo con que sus profesores les respetan
De acuerdo con que sus profesores son justos	De acuerdo con que sus profesores son justos
Confían en la mayoría de sus profesores	Confían en la mayoría de sus profesores
Menos cómodos en contar sus problemas	Más cómodos en contar sus problemas
Menos autorregulados en el uso de su humor	Más autorregulados en el uso del humor
	Siguen más las normas
Siguen menos las normas	

Nota: Elaboración propia

En líneas generales, los estudiantes consideraron que sus profesores los respetan, los tratan de manera justa, tienen una buena relación y pueden confiar en ellos, aunque hubo indicadores principalmente cualitativos que revelaron que no todos se sentirían cómodos de contar sus problemas pese a que una mayoría en el cuestionario estuvo “De acuerdo”. Ello podría explicarse debido a que el ítem se refería no solo a los tutores de cada aula sino a todos los profesores que les enseñan en el grado. Sin embargo, según las entrevistas, algunos

estudiantes asociaron la confianza en el profesor tutor a la percepción que tienen sobre el apoyo que sienten de su parte como se aprecia en los pasajes siguientes:

...Sí, el profesor se preocupa por nosotros; que cada uno tenga una responsabilidad dentro del colegio, dentro del salón, sea delegado o hacer limpieza, cada uno tiene sus responsabilidades y hay esa preocupación que tiene el tutor por nosotros, por si estás bien... o por ejemplo te llama y te pregunta cómo está tu compañero... (EM5).

...Él explica poco a poco, nos da ejemplos... nos da dinámicas... Para la clase, para darle ese conocimiento a esa persona que no lo captó bien... A esa persona le vuelve a explicar, le vuelve a explicar y todos bien, todos de acuerdo para que todos vayan a ese nivel de aprendizaje (EM4).

Por otro lado, atribuyeron la desconfianza en la percepción de su falta de acompañamiento, como se aprecia en el caso de la tutora del aula A, aludiendo a que les hace falta en aspectos más afectivos cuando buscan la comunicación con ella:

...Yo creo que no tan buena, ya que no soy muy confiada en un salón... Creo que... podría ser un poco más sociable solo que a veces se esfuerza demasiado que parece que no nos llevamos bien con todos... Ella intenta ser más sociable, pero como que es como una doble cara así, así lo veo yo (EF2).

...En cuanto a la tutora la comunicación es regular... es que en cuanto a lo que es la clase... ahí todo bien... pero en cuanto a lo que es comunicación... supongo que está muy ocupada y no siempre está tan atenta... y otras cosas también es que a veces se le pasa algo (EM3).

Los estudiantes entrevistados del aula A identificaron que el respeto se da en la convivencia cuando cumplen con las normas, aunque consideraron que a veces faltan a los límites esperados en cuanto a cómo se dirigen entre ellos o delante de sus profesores:

... Es que... algunos alumnos, algunos amigos que tengo, algunas veces se salen como un poco de límite... o hacen chistes o payasadas que por ejemplo son un poco fuera de línea...(EF1)

... [Un ejemplo sería] que sobrepases el hecho de que pienses que el profesor es tu amigo... se sobrelimitan con la confianza (sic). (EF1)

... Hay momentos en los que sí es un poco más libre digamos... y a veces no sé pues, se ponen a hablar normal, pero a veces como que ya gritan... pero cuando es una clase en serio o cuando estamos en examen, ya pues, ya respetan a la profesora y hacen caso...(EM3)

La observación de clase corroboró que en el aula A existe baja autorregulación en el uso del humor y que los estudiantes incurrieron en comportamientos como contestar en voz alta a la tutora, haciendo que los compañeros se rían cuando ella busca una respuesta de ellos en la lección, o cuando uno de los grupos sentados en la mesa lanza papeles a otros compañeros de otra mesa cuando la maestra está volteada.

En el aula B, se evidenció una conexión de los estudiantes con el tutor de apertura, en tanto que las estudiantes tendían a modo de broma hacerle preguntas que estaban relacionadas al tema propuesto, que a su vez estaba alineado a experiencias de los mismos adolescentes. Además, se observó que los estudiantes del aula B muestran ser conscientes que, al hacer una

broma, hay que tener cuidado de no hacer sentir mal al compañero, como lo indica el siguiente pasaje:

...Cuando se hace las bromas pero que le agraden a esa persona... sin llegar al punto de que la ofenda o sea en contra de su voluntad... Que le hagan ese tipo de bromas. Así que yo lo describiría así...(EM4)

Se piensa que el humor podría ser una necesidad afectiva para poder sobrellevar la emoción que causa la presencialidad en el grupo de estudiantes en la vuelta a esta; en ese sentido, podría considerarse un factor protector para la cohesión del aula, aunque se volvería un punto susceptible en el manejo de la disciplina cuando se lo contrasta con la oportunidad de generar un clima respetuoso y asertivo, ya que el estudiante lo podría estar conceptualizando como un respiro frente a las horas académicas, sin ser consciente de las implicancias socioemocionales que este podría traer al bienestar subjetivo de sus compañeros y, por ende, al clima de aula (Cohen, 2013).

Las características de la relación entre docente y estudiante, desde el punto de vista del docente, pueden resumirse de la siguiente forma (Tabla 8):

Tabla 8

Características de la relación estudiante-docente por aula desde la perspectiva del docente

Aula A	Aula B
---------------	---------------

Atribuciones de los estudiantes como poco autorregulados (traviosos, bromistas, inmaduros).	Atribuciones de los estudiantes como participativos, dispuestos a aprender, con sus individualidades.
Acompañamiento a los estudiantes basado en aspectos académicos.	Acompañamiento a los estudiantes basado en aspectos académicos y afectivos.
Estilo neutral de la disciplina con características que promueven la heteronomía.	Estilo democrático de la disciplina con características que promueven la autonomía.
Estrategia de aprendizaje mixto: magistral y de aprendizaje cooperativo.	Estrategia de aprendizaje cooperativo-colaborativo.

Nota: Elaboración propia

Las atribuciones que la tutora del aula A tiene respecto a sus estudiantes la haría estar más al pendiente de ciertas convenciones que deben cumplir y que van a la par de las características atribuidas (traviosos, bromistas, inmaduros, cómplices) para cumplir su rol de guía. Ello se deja ver por ejemplo en el apartado siguiente, cuando describe características de sus estudiantes:

... Por ejemplo, cuando no está el profesor... hacen la “chacota” ahí, ¿no? Yo les he dicho... es muy distinto estar alegres a ser malcriados. Estar ahí (al) frente hablando obscenidades, ese tipo de cosas, ¿no? que totalmente como se dice involucran al aula y a las finales como somos un equipo todos tenemos que ahí pagar en ese sentido...(TA)

El tutor del aula B atribuyó que sus estudiantes son participativos, dispuestos a aprender, que hacen reclamos debido a que se encuentran en la edad de la socialización y quieren sentarse juntos, reconociendo sus individualidades, ya que describió que, así como había estudiantes más participativos, había otros que eran más tímidos o soberbios. En el

aula, se observó que la comunicación con sus estudiantes incluyó la complicidad y la guía, pues a la par que acompañaba sus aprendizajes y se paseaba en el aula, los estudiantes le hacían preguntas y, si se daba la situación, podía utilizar el humor, amenizando así el momento. En las entrevistas, el tutor reconocía las necesidades de los estudiantes en términos afectivos.

En el tipo de acompañamiento, se consideraría que la tutora del aula A se mostraría más aleccionadora y menos atenta de las interacciones afectivas que ocurren en el lugar con un estilo metodológico que prioriza la tarea, lo que se pudo apreciar en el intento de mantener el control de los estudiantes, o en la temática observada que no los involucra en sus experiencias directas, considerándose así que se da una menor posibilidad de los estudiantes de participar y comprometerse afectivamente con la clase. En el aula B, los estudiantes refieren que perciben la seguridad en torno al apoyo que existe entre compañeros referido a los estudios, y por la motivación y apoyo del profesor que les da ejemplos o se detiene en la clase.

En cuanto al estilo disciplinario derivado de las observaciones y las descripciones de los tutores en el manejo de aula, en la relación de cada tutor con su grupo de estudiantes, se observó que la tutora del aula A abordaría a sus estudiantes a través de respuestas desde una concepción que atribuye que la fuente de las normas y del orden son externas a ellos. Aquello sería movilizad por la concepción que tendría la maestra sobre sus estudiantes observado en el manejo de las respuestas frente a los dominios que corresponden al establecer la disciplina, pues la tutora parece tener una visión de los adolescentes como olvidadizos e irresponsables, debido a su bajo nivel de autorregulación de la disciplina y el humor, dejándose observar un

estilo de dominio más convencional, arbitrario y de control donde se toma menos en cuenta la perspectiva del adolescente:

(...) con los padres de familia nosotros tenemos un contacto casi directo con ellos, un tema de web... cualquier tipo de evento yo les estoy pasando a ellos para que los padres también difundan... a sus hijos y otro también es el WhatsApp de los chicos; tenemos también una forma así directa... para que no se olviden las cosas... porque se olvidan muchas veces (...) y es un tema de responsabilidad...(TA)

En el caso del tutor del Aula B, el estilo disciplinario toma en cuenta la voz y las necesidades del estudiante en los procedimientos. Comenta que, en cuanto a la disciplina, avanzan con la asignación de delegados, y con los casos particulares encuentra estrategias de manejo interno con los estudiantes del trabajo como pares. Ahora, si bien en ambos casos asignan delegados, la diferencia con la estrategia de la tutora del aula A estaría en que el tutor del aula B tomaría en cuenta a lo que se conoce por Rodkin et al. (2016) como la ecología de pares para designarlos, y los guiaría hacia un abordaje que busca la cooperación.

En resumen, en la dinámica del aula A en la relación estudiante-docente, las características observadas de la tutora la hacen más sensible a las convenciones de la escuela que podrían ser lograr el éxito académico, proteger a los estudiantes en las posibles conductas de riesgo tradicionalmente conocidas, y a los mensajes que estas convenciones suelen brindar: nutrirse saludablemente, mantener limpio el salón, ser buenos compañeros y respetarse. No obstante, ese dominio convencional se conectaría con el estilo del manejo de la disciplina el cual estaría precedido por la creencia de que la norma se impone desde un aspecto externo al estudiante. De esta manera, no tomaría en cuenta las necesidades de las particularidades de cada uno, dejando por fuera su participación y decidiendo por ellos,

restándoles autonomía. En ese sentido, la intención de la disciplina sería autoritaria, aunque se considera que su estrategia no se da abasto con el seguimiento en la práctica para generar un hábito de disciplina, cayendo en la permissividad, de ahí que su estilo disciplinario se considere neutral. Asimismo, en respuesta a las demandas de la tutora, los estudiantes parecen validarse entre ellos mismos (recordando que tienen una alta cohesión grupal) y harían prevalecer su manera de vincularse que se caracteriza por ser baja en la autorregulación de sus bromas ante la tutora.

En cuanto al análisis de la dinámica de la relación entre docente y estudiante del aula B, las características del docente tutor lo hacen más sensible a los aspectos menos convencionales de la escuela al estar enfocado tanto en los aspectos individuales como grupales de los estudiantes, con lo cual se hace posible llegar a ellos. El docente parece tener más asimilado el concepto de convivencia a la par de los contenidos académicos, al utilizar e incluir la colaboración como parte de su estrategia de aprendizaje a través del aprendizaje colaborativo. Se muestra estratégico al elegir estudiantes clave con posibilidades mayores de éxito en las vinculaciones para el logro de la disciplina democrática en el aula. El acompañamiento parece constante al mantener la comunicación con ellos en momentos como el recreo y al utilizar estrategias de aprendizaje colaborativas menos convencionales como el sacarlos del aula en tutoría o incluir sus experiencias de vida en la tarea, lo que calmaría la necesidad de búsqueda de sensaciones propias del desarrollo del adolescente. Ello generaría una respuesta dinámica de los adolescentes que retroalimentaría la autorregulación de la disciplina, ya que, al atender las necesidades en sus sensaciones oportunamente, se contribuye a que los estudiantes puedan ser más convencionales y respeten más las normas en el aula. Lo anterior permite acompañar al estudiante equilibrando el aspecto académico y socioafectivo. Ello hace pensar que el manejo de la disciplina con el tutor B es democrática,

ya que el tutor y los estudiantes se muestran de acuerdo con que existe un mayor diálogo, razonamiento y reglas cumplidas (ACT, 2017). Se consideraría que tiene un estilo disciplinario autoritativo, donde ambos, docente y estudiante, se retroalimentarían.

La descripción sobre cómo se ve el manejo de la disciplina en cada docente no solo caracterizaría la relación existente entre docente y estudiante, sino que además brindaría luces sobre la cualidad de las normas y disciplina, otro de los elementos que conforman el factor de seguridad en la convivencia del aula, lo que conlleva a describir la segunda sección de esta investigación.

Cuantitativamente, se encontró que ambas aulas arrojaron una $M = 3.3$ (aula A) y $M = 3.02$ (aula B) indicando que estuvieron de acuerdo con el conocimiento y cumplimiento de las normas y disciplina según la encuesta ENCEVE 2019 (Tabla 9), evidenciándose que los estudiantes se perciben más seguros de conocer las reglas y creer que son justas, y coincidiendo con que cumplen menos con la disciplina y las consecuencias de su aplicación.

Tabla 9

Normas y disciplina ENCEVE (2019) Aulas A y B

	M	Mdn	DE
A	3.31	3.5	0.47
B	3.02	3.1	0.79

Nota: Elaboración propia

Luego de presentar los resultados generales en el subdimensión de Normas y Disciplina del ENCEVE (2019), de describir las dinámicas observadas y aquellas referidas por los docentes y los estudiantes en las relaciones interpersonales, se podría determinar que los estudiantes se encuentran en aula seguras principalmente por el seguimiento de las

normas. No obstante, en la cualidad de cada aula, recordando que el clima de aula presenta tanto un clima académico como un clima afectivo (Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021), se afirmaría que el aula A podría priorizar aspectos académicos y el aula B equilibraría el aspecto afectivo con el académico, lo que haría a un aula más sólida en la seguridad afectiva que la otra en sus factores protectores y, por lo tanto, se la podría considerar además preventiva, pues si bien no se han encontrado faltas alarmantes, dada la cualidad y naturaleza de los niveles de sintonía y grado de autorregulación en la disciplina, hay que tomar en cuenta la cualidad del humor que los participantes manifestaron.

Las descripciones anteriores tomaron en cuenta las estrategias de aprendizaje y prácticas utilizadas por los tutores. Al respecto, se pudo ver que los estudiantes estuvieron de acuerdo en que su profesor los organiza para resolver temas en conjunto; en que compartieron sus saberes, conocimientos y habilidades con todos sus compañeros sin excepción; interactuaron para el logro de una meta en común, y sus saberes, conocimientos y habilidades se vieron enriquecidos por las interacciones con sus compañeros en el aula.

Los hallazgos de la encuesta de aprendizaje colaborativo y el contraste con las entrevistas y la observación de las aulas mostraron una $M = 2.97$ (Aula A) y $M = 2.88$ (Aula B), sugiriendo que tanto estudiantes como docentes reconocieron que el aprendizaje colaborativo está presente y se da de manera frecuente. En el aula A se pudo observar que las prácticas metodológicas combinaron el trabajo grupal con el magistral. Las propuestas fueron puestas por la profesora, los estudiantes fueron llamados a participar en la lección en donde solo una parte del grupo participaba. El compromiso con la tarea sería más dependiente y controlado que espontáneo.

En el caso del aula B, se observó que la metodología de enseñanza es indagatoria y aterrizada en temas que identifican a los estudiantes en su autonomía e identidad, los conectó con sus realidades y experiencias. De esta forma, los involucró en sus aprendizajes. Tomó estos aspectos para hacer un trabajo que sería más colaborativo al invitarlos a ir juntos al patio sin soltarse.

Se pudo evidenciar un discurso coherente con lo observado en el aula. El profesor se mostró estratégico en su propuesta, y fue consciente en su discurso sobre la motivación que causó en sus estudiantes asumiéndola e integrándola como parte activa del aprendizaje. De parte de los estudiantes, el discurso de los entrevistados fue coherente con la observación, por lo que se consideró que en el aula B se ha dado el interaprendizaje entre los compañeros.

Lo descrito anteriormente sugeriría que el aprendizaje en el aula A es más grupal y cooperativo, dirigido hacia la tarea académica, mientras que en el aula B se afirmaría que existen mayores coincidencias con un aprendizaje considerado colaborativo si es que se toma en cuenta algunas concepciones en donde el aspecto colaborativo incluye valores como el compromiso con objetivos de aprendizaje compartido, la mutualidad, y la renegociación de aprendizajes continuos como lo conciben Mayordomo y Onrubia (2015).

Para poder hallar las relaciones entre aprendizaje colaborativo y asertividad con el clima de aula, se correlacionaron todas las variables exploradas en ambas aulas y luego se separó al aula A y al aula B para explorar qué aula influyó más en esos resultados. En ambas aulas se vio que las correlaciones coincidieron en ser mayores entre las relaciones interpersonales (entre estudiantes y estudiante-docente) y el aprendizaje colaborativo con .75 y .62 respectivamente, como se puede ver en la Tabla 10.

Tabla 10*Correlaciones Pearson entre variables de estudiantes de 4° de secundaria*

	Relación entre estudiantes	Relación estudiante- docente	Normas y disciplina	Aprendizaje colaborativo	Manifestación sentimientos y creencias
Dimensiones de convivencia escolar (ENCEVE)					
Relación entre estudiantes	—				
Relación estudiante-docente	.55**	—			
Normas y disciplina	.39*	.40*	—		
Aprendizaje Colaborativo	.75***	.62***	0.29	—	
Áreas de la Escala de Asertividad RATHUS					
Manifestación sentimientos y creencias	.46**	0.08	0.01	.47**	—
Expresión de opiniones	0.17	0.05	0.09	0.01	.36*

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Ahora, al separar las correlaciones por aulas, se encontraron diferencias entre los valores de correlación encontrados entre un aula y otra, como puede verse en la Tabla 11. Coincidiendo principalmente en la relación entre estudiantes y el aprendizaje colaborativo; por otro lado, existe una diferencia entre un aula y la otra en las relaciones estudiante-docente; y en la manifestación de sentimientos y creencias, y de opiniones.

Tabla 11*Comparación entre correlaciones Spearman del aula A y B*

Correlaciones	Aula A	Aula B
Expresión de opiniones y manifestación de sentimientos y creencias	.59*	.01
Relación en manifestación de sentimientos y creencias y- relación entre estudiantes	.49*	.36
Relación en manifestación de sentimientos y creencias y- aprendizaje colaborativo	.58*	.39
Relaciones entre estudiantes-aprendizaje colaborativo	.77**	.73**
Relación entre estudiante- docente - aprendizaje colaborativo	.47	.71**
Relación entre estudiantes- relación entre estudiante y docente	.28	.87**
Relación entre estudiantes-normas y disciplina	.48*	.04
Relación entre estudiante y docente-normas y disciplina	.35	.48
Relación entre normas y disciplina- aprendizaje colaborativo	.37	.34

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$

La correlación entre estos elementos y los hallazgos encontrados cualitativamente entre un aula y la otra sugerirían que el factor de relaciones interpersonales se fortalece con la calidad de las relaciones en el aula en donde se alojaría el grado de asertividad en el aula A. Asimismo, luego de ver una correlación de .77 y .73 en el aula A y B respectivamente, la utilización estratégica del aprendizaje colaborativo se presume como un hallazgo útil para la mejora del clima de aula en este tipo de dinámicas, ya que los docentes, al aplicarla, generarían relaciones que predisponen a la colaboración de los estudiantes, sobre todo cuando la estrategia y la práctica docente abarcan no solo el aspecto académico sino también acciones específicas aplicadas al aspecto afectivo y de la disciplina en la convivencia, como las observadas en el aula B. Finalmente, desde una visión bioecológica, al analizar el microsistema de ambas aulas en modalidad presencial, en el que participaron las personas

(docentes y estudiantes), se identificaron diversos procesos proximales, donde se tuvo, por un lado, a docentes que se dispusieron a acompañar a los estudiantes desde sus recursos, y a estudiantes que mostraron las percepciones acerca del apoyo recibido. Las características de estos en cuanto a su asertividad, los han dispuesto a vincularse unos con otros luego de una gran pausa debido a las clases remotas. Ambos procesos proximales en el tiempo (relaciones interpersonales durante y después de las clases remotas, y la calidad del aprendizaje colaborativo como estrategias de aprendizaje), pueden haber resultado en que, dadas las características y necesidades adolescentes, el contexto de antes y después de la presencialidad, pudo facilitar y dar como resultado la generación de una alta cohesión grupal y de confianza en el regreso a clases, la cual se convertiría en un recurso que, al interceder con las características y las disposiciones de los docentes tutores, fortalecerían los factores protectores de los estudiantes en sus dinámicas generales debido a las características de colaboración y valores evidenciados en los resultados. En este sentido, las interacciones en el clima de aula remoto podría haber generado la necesidad latente de cercanía que luego cobró fuerza en el regreso a clases, lo que explicaría la baja autorregulación y la cohesión grupal, dirigiendo a los estudiantes hacia la intencionalidad de los comportamientos prosociales. Por otro lado, no se encontró una correlación altamente significativa entre las variables de normas y disciplina, y la relación entre docente y estudiante; y entre estudiantes por lo que en este caso se asocia únicamente a nivel cualitativo la relación entre estas.

En resumen, corresponde describir las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes en el contexto post Covid-19, caracterizarlas a partir de las percepciones de los estudiantes y docentes de ambas aulas, y así relacionar estas experiencias con la asertividad y el aprendizaje colaborativo.

En líneas generales, las interacciones interpersonales entre estudiantes y docentes fueron bien valoradas en la modalidad presencial post Covid-19 por los estudiantes y los docentes. Ambos climas de aula se consideraron de una buena convivencia, pues cuantitativamente y a grandes rasgos, ambas aulas han expresado a través de la encuesta tener una relación general de ayuda mutua y cordialidad, evidenciando que existen relaciones interpersonales con una asertividad dentro del promedio en las subcategorías de manifestación de sentimientos y creencias, así como en la expresión de opiniones. Asimismo, coincidieron en conocer y cumplir las normas y disciplina y, finalmente, se consideraron de acuerdo en que se cumple con características del aprendizaje colaborativo, el cual, además, tuvo alta correlación con las relaciones entre estudiantes en ambas aulas. Estas prácticas aplicadas en el aspecto afectivo del clima de aula contribuirían como un puente en el desarrollo de un microsistema con procesos proximales que equilibran la confianza mutua y la disciplina en el clima de aula, similar a otras investigaciones y literatura sobre el tema (Klem y Connell, 2004 como se citó en Reyes et al., 2012; Rodkin y Mc Ryan, 2016).

La asertividad promedio estaría conectada con relaciones interpersonales positivas e inmersas en los climas de aula, y el aprendizaje colaborativo influiría en la buena calidad de las relaciones interpersonales, sin embargo aunque se pensó esta como práctica potencial en el factor de seguridad en el aula, no se puede determinar ya que esta colaboración tendría que ir acompañada de otros factores que no solo se basan en las relaciones interpersonales. Aún así, el contenido de actitudes que promuevan el respeto (aspecto que no se tomó en cuenta en las medidas cuantitativas) podrían ser útiles en el reconocimiento de los recursos con los que se cuenta para seguir generando más procesos proximales pertinentes en el tiempo, para el fortalecimiento de los factores protectores para la salud y el bienestar. Se hace importante observar el nivel de autorregulación en el uso del humor de los estudiantes y las

características docentes relacionadas al tipo de disciplina aplicada junto a las estrategias de aprendizaje utilizadas, ya que podrían influir en la vulnerabilidad de la seguridad afectiva en el aula si se toma en cuenta que como riesgos identificados se encuentra en el exosistema la incidencia de la tolerancia de los adultos hacia la violencia de niños y adolescentes, y el porcentaje de violencia psicológica (ENARES, 2019); principalmente por la naturalización de los apodos e insultos, y la posible falta de regulación de las consecuencias frente a ese tipo de prácticas entre pares en el macrosistema dados los posibles sistemas de creencias frente a este fenómeno.

Finalmente, se concluye que el modelo bioecológico resultaría útil para estudiar los climas de aula y poder comprender las direcciones que toma el desarrollo debido a los factores inmersos en los procesos proximales de estos. No obstante, sería importante considerar muestras donde se asegure una comparación entre escuelas que tienen mejores climas, y escuelas con mayores factores de riesgo o características de violencia escolar para poder contrastar y analizar las dinámicas y así corroborar y/o fortalecer las acciones como se manifiestan en la presente investigación, pues se tuvo como restricción que el acceso a la muestra sea una limitación debido al contexto, ya que los estudiantes se encontraban en proceso el regreso a la presencialidad luego de una larga pausa en donde los colegios fueron limitados sea por número de estudiantes o acceso, por lo que no se lograba conseguir fácilmente muestras más grandes de estos. Ello conllevó a que esta investigación no haya logrado abordar otros tipos de colegios más masivos con otras realidades, para así dar luces sobre cómo estas dinámicas afectarían a los climas y aprendizajes de maneras más significativas. Ya que, debido al contexto y los diferentes tiempos en los que se realizó esta investigación, el diseño de esta fue variando conforme el contexto cambiaba. En primera instancia, tuvo un diseño mixto, pensado en abarcar un mayor número de estudiantes; sin

embargo, al tener una muestra más pequeña, se pasó a un método mixto donde primó lo cualitativo, ya que no se consiguió una muestra mayor, aunque se cree que la investigación pudo calzar más en un método descriptivo/cualitativo para poder analizar los detalles encontrados en torno a la cualidad de la disciplina. Otra limitación fue el alcance esperado en un inicio respecto al diseño contrastado con una metateoría como la bioecológica. Se consideraron distintas variables y fue un reto encontrar un hilo conductor para su explicación.

Como futuras líneas de investigación, se podría profundizar cualitativamente en la delimitación de la asertividad frente al uso del humor en la socialización adolescente, o en las creencias docentes relacionadas a la práctica del manejo de aula como parte de las características de las relaciones entre docentes y estudiantes. Asimismo, se podrían ampliar los alcances del aprendizaje colaborativo y las relaciones entre pares en el establecimiento de la disciplina. Además, se recomienda investigar muestras más grandes dentro de contextos con mayores factores de riesgo para poder ampliar y validar los resultados de esta investigación en el fortalecimiento y solidez de los factores protectores para los factores de convivencia en el clima de aula, principalmente los relacionados a la seguridad afectiva.

Finalmente, una convivencia que equilibra y toma en cuenta el vínculo afectivo en las prácticas docentes, se hace importante para prevenir la violencia en los ecosistemas de la escuela, potenciar las relaciones humanas, el bienestar, y asegurar el desarrollo integral de las capacidades de los estudiantes en la construcción de su proyecto de vida.

Referencias

- ACT. A Parenting Program by the American Psychological Association. (2017). *Estilos de crianza*. <https://www.apa.org/act/resources/espanol/crianza>
- Arnao, J. y Surpachin, M. (2016). *Uso y abuso de las redes sociales digitales en adolescentes y jóvenes*. Cedro.
- Auné, S. E., Blum, G. D., Abal, F. J. P. Lozzia, G. S., y Attorresi, H. F. (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología*, 11(2)21-33. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/45115>
- Badia, A. (coord.), Álvarez, M., Reyes, M. Liesa, E., y Becerril, L. (2012). *Estrategias y competencias de aprendizaje en educación*. Síntesis.
- Bardakci, S., Arslan, O. y Can, Y. (2018). Online learning and high school students: A cultural perspective. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(4), 126-146. https://www.researchgate.net/publication/328127283_Online_Learning_and_High_School_Students_A_Cultural_Perspective
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. (2007). The Bioecological Model of Human Development. En W. Damon y R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 814-825). John Wiley & Sons. doi: <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Burbano García, L., Pantoja Burbano, M., Sierra Morán, J., Arias Collaguazo, W. y Enríquez Chuga, J. (2019). Impacto de un programa de intervención en la asertividad de estudiantes adolescentes de dos preuniversitarios. *Espacios* 40(21) 26-36. https://www.researchgate.net/publication/348356979_Impact_of_a_program_of_intervention_in_the_assertiveness_of_adolescent_students_of_two_colleges

- Burga Villacorta, G. (2014). *Características de la relación tutor-alumno y el proceso de acompañamiento en adolescente*. [Tesis de Licenciatura Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP.
- Campos, C. y Peris, M. (2011). Factores protectores y de riesgo en alumnos de una institución pública y otra privada. *Eureka* 8(1):114-133.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eureka/v8n1/a12.pdf>
- Cañas, D. (2016) *Características de la comunicación asertiva en docentes del colegio Nuestra Señora del Pilar de Buncaramanga*. Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Ciencias Sociales, Programa de Psicología
<http://hdl.handle.net/20.500.12494/313>
- Calle F., Matos P. y Orozco, R. (2017) *Violencia, escuelas y desempeño Educativo. Formas y consecuencias de ser víctima de violencia en la etapa escolar*. (Informe final).
https://www.researchgate.net/publication/336369423_Violencia_escuelas_y_desempeno_educativo_Formas_y_consecuencias_de_ser_victima_de_violencia_en_la_etapa_escolar
- Cohen, J. (2013). Creating a Positive School Climate: A Foundation for Resilience. En: Goldstein, S. y Brooks, R.B. (Eds.). *Handbook of Resilience in Children*. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_24
- Delors. J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Echeverry Ceballos, J. B. y Jaramillo Vélez, M. V. (2017). *La relación profesor-estudiante en los programas de educación virtual*. [Trabajo de investigación para optar por el

- título de Magíster en Educación. Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional-Universidad de Antioquia.
- Eguren, M., de Belaunde, C. y Gonzáles, N. (2019). *Leyendo al Estado desde el aula. Maestros, pedagogía y ciudadanía*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual* 9,(2) 221-246.
- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad (Vol. 1)*. Pirámide.
- González, M. D. (1992). *Conducta prosocial: Evaluación e intervención*. Morata.
- Grupo de Análisis para el Desarrollo [Grade] (2019). Informe Final Del Proceso De Diseño Y Validación A Nivel Nacional De La Enceve.
- Gutiérrez, V. (2013). Aprendizaje colaborativo en educación superior: carga cognitiva e interacción grupal [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP
- Hamedani, M., y Darling-Hammond, L. (2015) *Social Emotional Learning in High School: How Three Urban High Schools Engage, Educate, and Empower Youth*. Research Brief.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación McGraw-Hill*.
- Holguín, J. (2017). Efectos de conductas proactivas y prosociales en incidentes críticos de escolares limeños, Perú. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 185-244. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.172>

- Hopkins, L. (2005). *Assertive Communication - 6 Tips For Effective Use*. Enzine Articles. <https://ezinearticles.com/?Assertive-Communication---6-Tips-For-Effective-Use&id=10259>
- Iglesias-Díaz, P., y Romero-Pérez, C., (2021). Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: una revisión sistemática. *Educación XXI*, 24(2), 305-350. doi: <https://doi.org/10.5944/educXX1.28705>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2019). *Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales ENARES 2019*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/presentacion_enares_2019.pdf
- Kisiel, C., Blaustein M., Spinazzola J., Swift Schmidt C., Zucker M. y van der Kolk B. (2006). Evaluation of a Theater-based Youth Violence Prevention Program for Elementary School in Children. *Journal of School Violence*, 5(2), 19-36, doi: https://doi.org/10.1300/J202v05n02_03
- Lee, Y. y Choi, J. (2011). Una revisión de la investigación de abandono de cursos en línea: implicaciones para la práctica y la investigación futura. *Educational Technology Research and Development* 59 593–618. doi: <https://doi.org/10.1007/s11423-010-9177-y>
- León Madrigal, M. (2014). Revisión de la escala de asertividad de Rathus adaptada por León y Vargas (2009). *Revista Reflexiones*, 93(1), 157-171.
- León, M. y Vargas, T. (s.f.). Escala de Asertividad de Rathus Manual del Test de Asertividad del Rathus <https://www.studocu.com/pe/document/universidad-nacional-san-luis-gonzaga/psicometria/manual-del-test-de-asertividad-de-rathus/15972445>

- León, J. (13 de mayo de 2022). Unicef: más de 700 mil niños han dejado la escuela en el Perú. *La República*. <https://larepublica.pe/sociedad/2022/05/13/educacion-unicef-mas-de-700-mil-ninos-han-dejado-la-escuela-en-el-peru-minedu-minsa/>
- López, L. y Sabater, C. (2018) *Acoso Escolar: Definición, características causas-consecuencias, familia como agente clave y prevención-intervención ecológica*. Pirámide.
- López Mora, A. (2018). *Prosocialidad como Elemento del Desarrollo de la Personalidad Funcional. Un Estudio longitudinal en Adolescentes*. [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum. Biblioteca Universitaria. <http://hdl.handle.net/10201/60580>
- Manota, M.A., (2016). *Relación interpersonal profesor-alumno y el clima de aula con alumnos vulnerables en primer ciclo de ESO: la perspectiva de la intervención socioeducativa*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. e-spacio. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-Educac-Mamanota>
- Márquez Guanipa, J., Díaz Nava, J. y Cazzato Dávila, S. (2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(18), 126-148.
- Matsumura, L. C., Slater, S. C. y Crosson, A. (2008). Classroom climate, rigorous instruction and curriculum, and students' interactions in urban middle schools. *The elementary school journal*, 108(4), 293-312.
- Mayordomo, R. y Onrubia, J. (2015). *El Aprendizaje Cooperativo* Editorial UOC. <https://es.scribd.com/document/489315078/El-aprendizaje-cooperativo-Mayordomo-Rosa-M>

- McVittie, J. y Senterre, D. (2011) Research Study 7: The Importance of Local Environment for Promoting Student Engagement in Learning. En Lewthwaite, B. (Ed.). *Applications and Utility of Urie Bronfenbrenner's Bio-ecological Theory*.
- Mesurado B., Distéfano MJ. y Falco M. (2019). Estudio de usabilidad y percepción de eficacia de los módulos que componen el Programa Héroe. *Estudios sobre educación* 37 11-32. doi: <https://doi.org/10.15581/004.37.11-32>
- Ministerio de Educación (2018). *Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6088>
- Ministerio de Educación (2019). *Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica 5.º de Secundaria*. <https://perudocente.com/libro-de-desarrollo-personal-ciudadania-y-civica-5-secundaria/>
- Ministerio de Educación (2021). *Encuesta Nacional de Convivencia Escolar y Violencia en la Escuela : Resultados principales*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7778>
- Monreal, M.G. y Guitart, M.E. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92.
- Murphy, E., Rodríguez-Manzanares, M. A. y Barbour, M. (2011). Asynchronous and synchronous online teaching: Perspectives of Canadian high school distance education teachers. *British Journal of Educational Technology*, 42(4), 583-591.
- Nucci, L. (2008). *Nice is Not Enough: Facilitating Moral Development*. Pearson Education.
- Nussbaum, M. (2015) *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós
- Oriol X., Miranda R., Amutio A., Acosta HC., Mendoza MC. y Torres-Vallejos J. (2017). Violent relationships at the social-ecological level: A multimediation model to predict

- adolescent victimization by peers, bullying and depression in early and late adolescence. *PLOS ONE* 12(3) 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174139>
- Ovando, M.T. (29 de marzo de 2021). *Modelo social-ecológico que estudia la convivencia escolar*. Academia Líderes. <https://www.academialideres.org/post/modelo-social-ecol%C3%B3gico-que-estudia-la-convivencia-escolar>
- Pavalache-Ilie, M. y Cocorada, S. (2014). Interactions of students' personality in the online learning environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 117-122.
- Pain, O. (2008) *Asertividad en docentes tutores de instituciones educativas públicas: validación de instrumento ADCA-1* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP.
- Pease, M., Guillén, H., de la Torre-Bueno, S., Urbano, E., Aranibar, C. y Rengifo, F., (2021). *El mundo interno adolescente. Identidad, bienestar, sexualidad y proyecto de vida*. Repositorio Institucional de la PUCP
- Primi, R., Santos, D., John, O.P. y De Fruyt, F. (2021) SENNA Inventory for the Assessment of Social and Emotional Skills in Public School Students in Brazil: Measuring Both Identity and Self-Efficacy. *European Journal of Psychological Assessment* 32 5-16. doi: 10.3389/fpsyg.2021.716639
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (s.f.). *Objetivos del Desarrollo Sostenible* <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2019). *Construye T. Lección 4 Principios del Trabajo colaborativo*. <http://construyet.sep.gob.mx/lecciones/estudiantes/colaboracion/>

Resolución 108 de 2022 [Ministerio de Educación]. Modificar el numeral 9.1; el literal d) del numeral 9.3.1 y el literal b) del numeral 9.3.2 del documento normativo denominado "Disposiciones para el retorno a la presencialidad y/o semipresencialidad, así como para la prestación del servicio educativo para el año escolar 2022 en instituciones y programas educativos de la Educación Básica, ubicadas en el ámbito urbano y rural, en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19", aprobada por Resolución Ministerial N° 531-2021-MINEDU y modificado mediante Resolución Ministerial N° 048-2022-MINEDU. 7 de marzo de 2022.

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. doi: 10.1037/a0027268

Ríos D., Bozzo, N., Marchant J., Fernández P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 40(3-4) vol., pp.105-126. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27018888004>

Rodkin P. y Mc Ryan A. (2016). Child and Adolescent Peer Relations in Educational Context en K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, (Eds.). *Educational Psychology Handbook*. APA.

Rodríguez, H. (2014). Ambientes de aprendizaje. *Ciencia huasteca. Boletín científico de la Escuela Superior de Huejutla* 2(4). <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n4/e1.html>

Sánchez, J.F., Chinchilla, J.L., Ruiz, L.J., Escribano, M. (2009). Escala de clima social de clase como instrumento de análisis en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* 16 28-30.

https://www.researchgate.net/publication/28316821_Escala_de_clima_social_de_clase_como_instrumento_de_analisis_en_Educacion_Fisica

Schaffer, D. y Kipp, K. (2007). *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. Thomson.

Van Den Berg, G. (2020). Context Matters: Student experiences of interaction in Open Distance Learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(4), 223-236.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1269626>

Velasco, J., Amado, B. y Novo, M. (2016). *Diferencias de género en las conductas de acoso escolar*.
https://www.academia.edu/23585569/Diferencias_de_g%C3%A9nero_en_acoso_escolar

Vieira, H. (2007). *La comunicación en el aula: Relación profesor- alumno en el análisis transaccional*. Narcea Ediciones

Villanueva, R. (2016). Clima de aula en secundaria : un análisis de las interacciones entre docentes y estudiantes [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP

Villanueva, R. (2019). Clima de aula en secundaria: Un análisis entre las interacciones de estudiantes y docentes. *Revista peruana de investigación educativa* 12(12). 187-216.
doi: <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.178>

Woolfolk, A. (2010). *Educational Psychology: global edition*. Pearson

Apéndice A

Guía de Entrevista a Docentes

Datos del Docente: (Se puede preguntar en la entrevista)

1) Edad:

2) Sexo:

3) Años de experiencia general:

4) Años de experiencia en la I.E:

Como profesor de:

5) Formación inicial:

a) Superior no universitaria

b) Superior universitaria

c) No estudió para ser docente

d) Otros:.....

1. Área de interacción:

1.1 ¿Cómo caracterizas la convivencia en esta clase?

1.2 ¿Cómo consideras la calidad de la relación entre compañeros/as? ¿Por qué?

1.3. ¿Cómo percibes que se toman las diferencias entre compañeros/as en cuestiones de dónde vienen, acento, condición socioeconómica, color de piel, género o discapacidad?

1.4 ¿Cómo percibes la calidad de la relación que tienes con tus estudiantes? ¿Por qué?

2. Área Clima de Aula:

2.1 ¿Cómo describirías el manejo de la disciplina en tu aula?

2.2 ¿Puedes dar un ejemplo del manejo de la disciplina en tu aula?

2.3 ¿Sientes que es un aula segura?

2.4 ¿Qué hábitos y comportamientos impartidos por ti fundamentan tu respuesta anterior?

2.5 ¿Qué hábitos y comportamientos de tus estudiantes fundamentan tu respuesta anterior?

3. Área aprendizaje colaborativo y comunicación asertiva

3.1 ¿Cómo se organizan en tu aula para aprender?

3.2 ¿Cómo participan tus estudiantes en clase?

3.3 ¿Las y los estudiantes manifiestan sus sentimientos y creencias en la hora de DPCC o Tutoría?

3.4 ¿En caso de que sí, qué estilo utilizan los estudiantes para hacerlo? ¿Cómo lo hacen?

3.5 ¿Has sido testigo de algún conflicto entre pares en esa aula? ¿En ese caso, cómo suelen enfrentar los conflictos entre ellos?

Apéndice B

Guía de Entrevista a Estudiantes

Datos del /la estudiante: *(Estos se pueden preguntar como parte de la entrevista)*

1 Edad:

2. Sexo: (F) (M)

3. ¿Dónde naciste? Escribe el distrito, la provincia y el departamento donde naciste.

Distrito: E_____ Provincia: E_____ Departamento:

E_____ No sé donde nací.

4. ¿Con quién(es) vives en tu hogar?

5. ¿En tu hogar tienes internet?

a) No

b) Sí

5. Años de permanencia en el colegio:

6. ¿Tuviste clases virtuales el año pasado?

a) Sí

b) No

7. ¿Actualmente, cómo haces clases?

1 Área de Interacción:

1.1 ¿Cómo es la convivencia en tu clase? ¿Puedes dar un ejemplo que fundamente la respuesta anterior?

1.2 ¿Cómo consideras la calidad de la relación con tus compañeros?

1.3 ¿Qué opinas de las y los compañeros que son diferentes a ti en cuanto al lugar de donde vienen, su acento, condición socioeconómica, color de piel, género o discapacidad?

1.4 ¿Cómo consideras la calidad de la relación con tu profesor/a?

2. Área clima de aula:

2.1 ¿Puedes dar un ejemplo del manejo de las normas en tu aula?

2.2 ¿Te sientes seguro en tu aula?

2.3 ¿Qué hábitos y comportamientos de tu profesor fundamentan tu respuesta anterior?

2.4 ¿Qué hábitos y comportamientos de tuyos y de tus compañeros lo fundamentan?

3. Área aprendizaje colaborativo y comunicación asertiva

3.1 ¿Cómo se organizan en tu aula para aprender?

3.2 ¿Participas en clase?

- 3.3 ¿Manifiestas tus sentimientos y creencias en el aula? ¿En qué momentos?
- 3.4 ¿Cómo es tu estilo de manifestarlos?
- 3.5 ¿Cómo sueles enfrentar los conflictos entre compañeros (as)?



Apéndice C

Registro de Observación

Guía de Observación a Clases:

Guía de Observación de Aula		
Área	Observaciones	Descripción
Interacción	Las y los estudiantes se mantienen en silencio y atentos al profesor durante la clase	
	Las y los estudiantes tienden a ser habladores en clase	
	Se muestra el intercambio entre el docente y el estudiante	
	El profesor /a modula la voz de manera...	
	El profesor /a da espacio para la escucha de sus estudiantes	
	Las y los estudiantes se comunican con respeto y apertura entre ellos/ellas	
	Las y los estudiantes se muestran colaboradores unos con otros y con el o la profesora en el desarrollo del tema en clase.	
	Se muestran gestos, intercambios, y comunicaciones que indican agrado, confianza e intimidad entre pares.	
	Se muestran actos de ayuda cuando algún par tiene alguna duda en el aula.	
	¿Cómo se manejan en sus diferencias y similitudes?	
	Los profesores muestran un tono amable y cálido con las y los estudiantes, son asertivos en su comunicación con el estudiante.	
	Los estudiantes y los profesores se muestran abiertamente comunicativos entre ellos.	
Clima de Aula (Disciplina y Seguridad)	¿Qué normas se hacen evidentes en el aula?	
	¿Las normas y reglas evidenciadas se cumplen?	
	¿Qué ejemplos de manejo de disciplina en el aula se encuentran?	
	Prácticas sociales que denotan distensión en cómo los estudiantes se manejan en el aula	
Aprendizaje Colaborativo	El profesor/a organiza al aula por grupos en la práctica guiada y/o independiente de la tarea a resolver.	
	Comparten recursos sea estos verbales o materiales	
	Se organizan de tal manera que logran terminar la tarea impartida a tiempo y con calidad.	
	Conversan mutuamente sobre el tema expuesto e incluyen sus experiencias	
	Las y los estudiantes brindan conclusiones o reflexiones que toman en cuenta lo procesado a partir de la escucha de las y los compañeros.	
	Las y los estudiantes manifiestan sus sentimientos y creencias	

Asertividad	Las y los estudiantes se involucran en la resolución de algún conflicto ajeno	
	Las y los estudiantes se muestran abiertamente firmes para poner límites a sus compañeros/as en caso ocurra algo que les parece injusto o si toman algo sin su permiso	
	Las y los estudiantes participan en las reflexiones y dan respuesta en voz alta si se les da la oportunidad en el aula.	
	Las y los estudiantes levantan la mano y dan su punto de vista fundamentado cuando participan luego de escuchar a su profesor o a algún compañero	
	Las y los estudiantes opinan abiertamente sobre el contenido de las conversaciones o temas propuestos en la clase.	

Apéndice D

Encuesta sobre aprendizaje colaborativo (Ad Hoc)

Enunciado	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Mi profesor/a nos organiza por grupos para resolver temas en conjunto.				
Comparto mis saberes, conocimientos y habilidades con todas y todos mis compañeros de la clase sin excepción.				
Interactúo con mis compañeras y compañeros para el logro de una meta en común.				
Mis compañeros y compañeras comparten sus saberes conmigo.				
Mis saberes, conocimientos y habilidades se ven enriquecidos por las interacciones que tengo con mis compañeros, y compañeras en el aula.				

Apéndice E

Cuestionarios ENCEVE y de Rathus Adaptado a Estudiantes

Dimensión de Relaciones Interpersonales (ENCEVE, 2019)

Enunciado	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
En mi colegio los y las estudiantes nos llevamos bien				
Ayudo a mis compañeros cuando lo necesitan				
Mis compañeros se interesan por mi				
Mis compañeros me ayudan cuando lo necesito				
Mis profesores(as) me respetan				
Los profesores me tratan de manera justa				
Tengo una buena relación con los profesores				
Me siento cómodo(a) de hablar con mis profesores(as) cuando tengo un problema				
Puedo confiar en la mayoría de los profesores de mi colegio				

Dimensión de Normas y Disciplina (ENCEVE 2019)

Enunciado	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
En mi escuela existen reglas claras y conocidas contra la violencia				
En mi escuela las reglas son justas				
Cuando los y las estudiantes se portan mal las reglas son tratadas con firmeza, pero con respeto				

Las reglas de mi escuela son obedecidas por la mayoría de las y los estudiantes				
---	--	--	--	--

Dimensiones de Manifestación de Sentimientos y creencias Rathus Adaptada

	Muy poco característico de mi	Poco característico de mi	Algo no característico de mi	Algo Característico de mi	Bastante característico de mi	Muy característico de mi
Me esfuerzo, como la mayoría de la gente, por mantener mi posición						
Soy abierto y franco en lo que respecta a mis sentimientos						
Si alguien ha hablado mal de mí o me ha atribuido hechos falsos, lo (la) busco para saber qué es lo que pasa						
Expreso mi opinión con facilidad.						

Dimensión de Expresión de Opiniones Rathus Adaptada

He evitado hacer preguntas por miedo a parecer tonto						
Cuando me halagan con frecuencia, no sé qué responder						
Hay veces en las que simplemente no puedo decir nada						

Apéndice F

Consentimientos informados

Protocolo de Consentimiento Informado para Entrevistas para Participantes

Docentes

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por *Liliana María Solari Herz*, estudiante de la Maestría de Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por el docente *Oscar Pain*. La investigación, denominada “*Exploración y Caracterización del Clima de Aula en la Educación Semipresencial, y su relación con la cooperación y la comunicación asertiva.*”, tiene como propósito Explorar y describir las interacciones interpersonales entre estudiantes y docentes, en el contexto semipresencial por el COVID 19, para caracterizarlas y así relacionar las experiencias del clima de aula virtual y presencial, con el desarrollo de comportamientos de cooperación y de comunicación asertiva entre estudiantes.

Se le ha contactado a usted en calidad de docente de una Institución Educativa. Se ha pedido la autorización de esta previamente para la posibilidad de su participación. Si usted accede a participar en esta entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente entre 30 minutos. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una tesis. A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para grabar la conversación. La grabación y las notas de las entrevistas *serán almacenadas únicamente por la investigadora en su computadora personal por un periodo de cinco años, luego de haber publicado la investigación, y solamente ella y su asesor tendrán acceso a la misma.* Al finalizar este periodo, la información será borrada.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Se considera que este estudio involucra un riesgo mínimo para usted. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente y así evitarlos o mitigarlos.

Al concluir la investigación, se dará una devolución de resultados, por lo que le pedimos que por favor nos brinde su correo electrónico.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: l.solari@pucp.edu.pe o al número 984 353690. Además, si tiene alguna consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Yo, _____, doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este.

Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera (*marcar una de las siguientes opciones*):

	Declarada , es decir que en la tesis hará referencia expresa de mi nombre.
	Confidencial , es decir, que en la tesis no se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y la tesis utilizará un código de identificación o pseudónimo.

Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

Nombre completo del (de la) participante

Firma

Fecha

Correo electrónico del participante: _____

Nombre del Investigador responsable

Firma

Fecha

Protocolo de Consentimiento Informado para Entrevistas para Participantes

Apoderados

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por *Liliana María Solari Herz*, estudiante de la Maestría de Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por el docente *Oscar Pain*. La investigación, denominada “*Exploración y Caracterización del Clima de Aula en la Educación Semipresencial y su relación con la cooperación y la comunicación asertiva.*”, tiene como propósito Explorar y describir las interacciones interpersonales entre estudiantes y docentes, en el contexto semipresencial por el COVID 19, para caracterizarlas y así relacionar las experiencias del clima de aula virtual y presencial, con el desarrollo de comportamientos de cooperación y de comunicación asertiva entre estudiantes.

Se le ha contactado a usted en calidad de apoderado. Si usted da autorización para que su hijo participe en la entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente 30 minutos. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una tesis y aquello que derive de la misma como ponencias o publicaciones de esta. A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para grabar la conversación. La grabación y las notas de las entrevistas *serán almacenadas únicamente por la investigadora en su computadora personal por un periodo de cinco años, luego de haber publicado la investigación, y solamente ella y su asesor tendrán acceso a la misma.* Al finalizar este periodo, la información será borrada.

La participación en la investigación es completamente voluntaria. El o la estudiante (su hijo/a) puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Se considera que este estudio involucra un riesgo mínimo para él o ella. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente y así evitarlos o mitigarlos.

Al concluir la investigación, se dará una devolución de resultados, por lo que le pedimos que por favor nos brinde su correo electrónico.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: l.solari@pucp.edu.pe o al número 984353690. Además, si tiene alguna consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Yo, _____, apoderado (a) del (a) estudiante _____, doy mi consentimiento para que mi hijo/hija participe y autorizo que mi información se utilice en este

Asimismo, estoy de acuerdo que su identidad sea tratada de manera (*marcar una de las siguientes opciones*):

	Declarada , es decir que en la tesis hará referencia expresa de mi nombre.
	Confidencial , es decir, que en la tesis no se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y la testista utilizará un código de identificación o pseudónimo.

Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado. _____

Nombre completo del (de la) participante _____ Firma _____ Fecha _____
 Correo electrónico de (de la) participante: _____

Nombre de la investigadora responsable _____ Firma _____ Fecha _____

Protocolo De Asentimiento Informado Para Entrevistas Para Participantes

Estudiantes

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por *Liliana María Solari Herz*, estudiante de la Maestría de Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por el docente *Oscar Pain*. La investigación, denominada “*Exploración y Caracterización del Clima de Aula en la Educación Semipresencial, y su relación con la cooperación y la comunicación asertiva.*”, tiene como propósito Explorar y describir las interacciones interpersonales entre estudiantes y docentes, en el contexto semipresencial por el COVID 19, para caracterizarlas y así relacionar las experiencias del clima de aula virtual y presencial, con el desarrollo de comportamientos de cooperación y de comunicación asertiva entre estudiantes.

Se le ha contactado a usted en calidad de estudiante. Si usted accede a esta entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente 30 minutos. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una tesis y aquello que derive de la misma como ponencias o publicaciones de esta.. A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su asentimiento para grabar la conversación. La grabación y las notas de las entrevistas *serán almacenadas únicamente por la investigadora en su computadora personal por un periodo de cinco años, luego de haber publicado la investigación, y solamente ella y su asesor tendrán acceso a la misma*. Al finalizar este periodo, la información será borrada.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Se considera que este estudio involucra un riesgo mínimo para usted. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente y así evitarlos o mitigarlos.

Al concluir la investigación, se dará una devolución de resultados, por lo que le pedimos que por favor nos brinde su correo electrónico.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: lsolari@pucp.edu.pe o al número 984353690. Además, si tiene alguna consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Yo, _____, el/ la estudiante, doy mi asentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este.

Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera (*marcar una de las siguientes opciones*):

Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

Nombre completo del (de la) participante _____ Firma _____ Fecha _____
 Correo electrónico de (de la) participante: _____

Nombre de la investigadora responsable _____ Firma _____ Fecha _____

Protocolo de consentimiento informado para cuestionario-encuesta

Apoderados

El propósito de este protocolo es informarle sobre el proyecto de investigación y solicitarle su consentimiento. De aceptar, el investigador se quedará con una copia firmada de este documento, mientras usted poseerá otra copia también firmada.

La presente investigación se titula *Exploración y Caracterización del Clima de Aula en la Educación Semipresencial, y su relación con la cooperación y la comunicación asertiva*. y es elaborada por la estudiante de la Maestría de Cognición Aprendizaje y Desarrollo: Liliana María Solari Herz. Este proyecto es asesorado por el profesor Oscar Pain, de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

El propósito de la investigación es explorar y describir las interacciones interpersonales entre estudiantes y docentes, en el contexto *semipresencial* por el COVID 19, para caracterizarlas y así relacionar las experiencias del clima de aula virtual con el desarrollo de comportamientos de cooperación y de comunicación asertiva entre estudiantes.

Para ello, se le solicita participar a su hijo / hija o tutoriado/a, en un cuestionario- encuesta que le tomará 25-35 minutos de su tiempo. Su participación en la investigación es completamente voluntaria y usted o su hijo/ hija o tutoriado/a puede decidir interrumpirla en cualquier momento, sin que ello le genere ningún perjuicio. Asimismo, participar en este cuestionario - encuesta no le generará ningún perjuicio debido a que es de mínimo riesgo al tratarse de preguntas que responden a su percepción en el día a día; en caso tuviera alguna consulta o duda sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente.

Su identidad será tratada de manera confidencial. Asimismo, su información será analizada de manera conjunta con la respuesta de sus compañeros/as y servirá para la elaboración de la investigación de tesis. Además, esta será conservada por cinco años, contados desde la publicación de los resultados, en la computadora personal de la investigadora responsable.

Al concluir la investigación, se dará una devolución de resultados, por lo que le pedimos que por favor nos brinde su correo electrónico.

Si desea, también podrá comunicarse al correo: l.solari@pucp.edu.pe o al número: 984353690 para recibir más información. Asimismo, para consultas sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Si está de acuerdo con los puntos anteriores, complete sus datos a continuación:

Nombre _____ del _____ apoderado/a _____ del _____ estudiante:

Fecha: _____

Correo electrónico: _____

Firma del participante: _____

Firma del investigador (o encargado de recoger información): _____

Protocolo de asentimiento informado para cuestionario-encuesta

Estudiantes

El propósito de este protocolo es informarle sobre el proyecto de investigación y solicitarle su consentimiento. De aceptar, el investigador se quedará con una copia firmada de este documento, mientras usted poseerá otra copia también firmada.

La presente investigación se titula *Exploración y Caracterización del Clima de Aula en la Educación Semipresencial, y su relación con la cooperación y la comunicación asertiva*. y es elaborada por la estudiante de la Maestría de Cognición Aprendizaje y Desarrollo: Liliana María Solari Herz. Este proyecto es asesorado por el profesor Oscar Pain, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El propósito de la investigación es explorar y describir las interacciones interpersonales entre estudiantes y docentes, en el contexto semipresencial por el COVID 19, para caracterizarlas y así relacionar las experiencias del clima de aula con el desarrollo de comportamientos de cooperación y de comunicación asertiva entre estudiantes.

Para ello, se le solicita participar en un cuestionario- encuesta que le tomará 25-35 minutos de su tiempo. Su participación en la investigación es completamente voluntaria y usted puede decidir interrumpirla en cualquier momento, sin que ello le genere ningún perjuicio. Asimismo, participar en este cuestionario - encuesta no le generará ningún perjuicio. Se considera que este estudio involucra un riesgo mínimo para usted en caso tuviera alguna consulta o duda sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente.

Su identidad será tratada de manera confidencial. Asimismo, su información será analizada de manera conjunta con la respuesta de sus compañeros/as y servirá para la elaboración de la investigación de tesis. Además, esta será conservada por cinco años, contados desde la publicación de los resultados, en la computadora personal de la investigadora responsable.

Al concluir la investigación, se dará una devolución de resultados, por lo que le pedimos que por favor nos brinde su correo electrónico.

Si desea, también podrá comunicarse al correo: l.solari@pucp.edu.pe o al número: 984353690 para recibir más información. Asimismo, para consultas sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo etica.investigacion@pucp.edu.pe. Si está de acuerdo con los puntos anteriores, complete sus datos a continuación:

Nombre _____ del _____ apoderado/a _____ del _____ estudiante:

Fecha: _____

Correo electrónico: _____

Firma del participante: _____

Firma del investigador (o encargado de recoger información): _____

Comunicado a padres de familia para la Observación de Clases y Encuesta

Lima, _____ de _____ del 2022

Estimados padres de familia:

Reciban un cordial saludo. Mediante la presente les comunicamos que la sección a la que pertenece su hijo(a) ha sido seleccionada para participar del estudio de tesis de la Maestría de Cognición, Aprendizaje y Desarrollo, realizada por Liliana María Solari Herz, estudiante de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Dicho estudio tiene como objetivo principal explorar y describir las interacciones interpersonales entre estudiantes y docentes, en el contexto semipresencial por el COVID 19, para caracterizarlas y así relacionar las experiencias del clima de aula con el desarrollo de comportamientos de cooperación y de comunicación asertiva entre estudiantes.

En ese sentido, se pedirá a los participantes que completen una encuesta de manera anónima y se observará la clase de DPCC o de tutoría por el espacio de tiempo que dure la clase. Cabe señalar que la investigación es de carácter confidencial y anónimo, es decir, la información recolectada solo se utilizará para fines del estudio y no se mencionará el nombre de los y las estudiantes ni de la institución educativa. Asimismo, la participación de los y las estudiantes es totalmente voluntaria, por lo que pueden elegir no responder los cuestionarios y pueden retirarse del estudio en cualquier momento, sin perjuicio alguno. Asimismo, participar en esta observación no le generará ningún perjuicio ya que se observarán las interacciones y comportamientos del aula en su conjunto, sus datos serán tratados anónimamente con el asentimiento de las y los estudiantes. Si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente y si no desea que su hijo/a participe, puede comunicarlo al colegio.

En caso de que tengan alguna duda sobre la investigación, pueden enviar un mensaje al correo electrónico: l.solari@pucp.edu.pe a Liliana María Solari Herz.

Atentamente,

Liliana María Solari Herz

Asentimiento Informado a estudiantes

Hola. Espero te encuentres bien. Esta es una encuesta y observación de clases que formarán parte de un estudio que tiene como objetivo principal *Explorar y describir las interacciones interpersonales entre estudiantes y docentes, en el contexto semipresencial por el COVID 19, para caracterizarlas y así relacionar las experiencias del clima de aula con el desarrollo de comportamientos de cooperación y de comunicación asertiva entre estudiantes*. Participar en esta observación no generará ningún perjuicio ya que se observarán las interacciones y comportamientos del aula en su conjunto, sus datos serán tratados anónimamente con tu asentimiento. Esta es una encuesta con la que queremos conocer tu opinión sobre tu aula y ciertas situaciones que ahí ocurren. La información que nos des no se la mostraremos a nadie. Tu participación es voluntaria. Si no quieres participar, no tienes que hacerlo y si quieres dejar de contestar el cuestionario en algún momento, puedes hacerlo. Ten en cuenta que si alguna pregunta te hace sentir incómodo(a) o no deseas contestarla, puedes pasar a la siguiente. Recuerda que queremos conocer tu opinión, por lo que no hay respuestas correctas o incorrectas. Además, recuerda que tus respuestas no siempre serán las mismas que las de otros compañeros(as). Tu participación es muy importante porque dará a conocer cómo es tu ambiente escolar y cómo podría mejorarse.

Si deseas continuar marca la casilla:

Sí

No:

Ficha Sociodemográfica**Datos del /la estudiante:**

Sección:

1. Edad:

2. Sexo: (F) (M)

3. ¿Dónde naciste? Escribe el distrito, la provincia y el departamento donde naciste.

Distrito: ≅ _____ Provincia: ≅ _____

Departamento: ≅ _____ No sé donde nací.

4. ¿Con quién(es) vives en tu hogar?

.....
.....

5. ¿En tu hogar tienes internet?

a) No

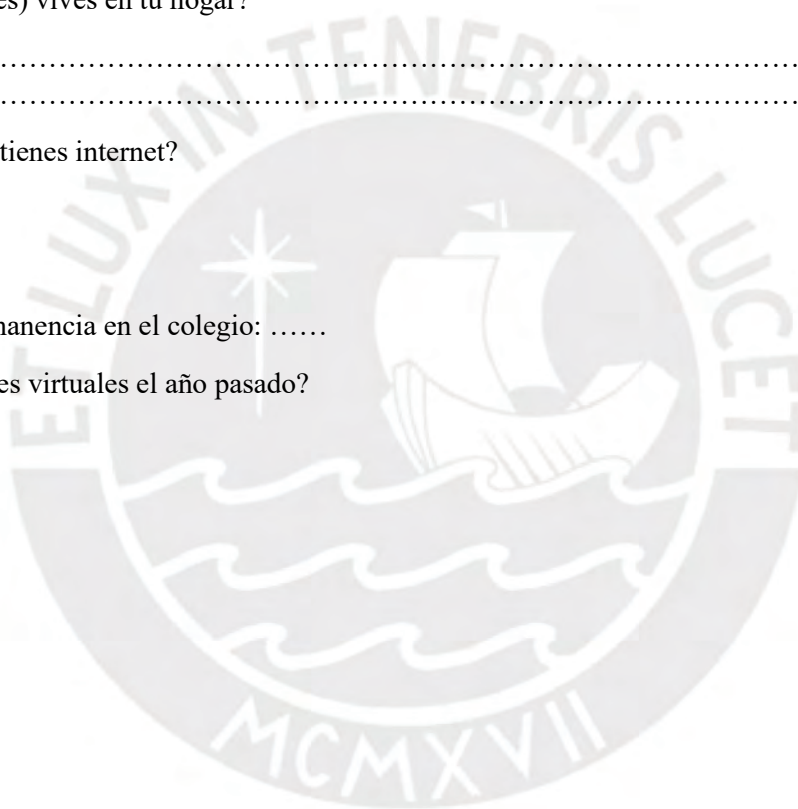
b) Sí

5. Años de permanencia en el colegio:

6. ¿Tuviste clases virtuales el año pasado?

a) Sí

b) No



Apéndice G

Categorías

Áreas	Subdimensiones	Categorías	Subcategorías
Relaciones Interpersonales (Calidad de las relaciones interpersonales)	Relación Estudiante – estudiante (percepción de los estudiantes)	Asertividad	Manifestación de Sentimientos y Creencias Expresión de Opiniones Respeto Auto regulación
		Compañerismo	Ayuda Interés Recíproco
		Confianza	Grado de intimidad Comodidad
	Relación Estudiante – Docente (Percepción de los estudiantes)	Humor	
		Autorregulación	
		Respeto	
		Confianza	Percepción de justicia Comodidad
	Relación docente- estudiante (percepción de docentes y observaciones)	Humor	
		Atribución de los estudiantes	
		Tipo de Acompañamiento	Basado en aspectos académicos Basado en aspectos afectivos
Manejo de la disciplina		Tipo de autoridad	
Estrategias de aprendizaje		Participativas - colaborativas No participativas - magistrales	
Confianza			
Seguridad	Relaciones interpersonales entre estudiantes, y docentes-estudiantes	Tipo de acompañamiento	Aspectos académicos y afectivos
		Respeto	
		Autorregulación	
Enseñanza y aprendizaje	Normas y disciplina	Manejo de disciplina	Tipo de autoridad
		Establecimiento, regulación y cumplimiento de las normas de convivencia (reglas)	
Enseñanza y aprendizaje	Práctica pedagógica	Magistral	No participativa
		Colaborativa	Participativa

Nota: Elaboración Propia