

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



Factores que explican que estudiantes y docentes convivan en un clima de aula positivo y sin violencia

Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Educación
Con mención en Gestión de Instituciones Educativas

EVA CARMEN FILOMENA BOYLE BIANCHI

Presidente: Joseph Dager Alva

Asesor: César Bazán Ramírez

Lector 1: Edith Soria Valencia

Lector 2: Verónica Alvarado Bohonte

Lima-Perú

Junio de 2018



EPÍGRAFE

“Frente a la razón pura físico-matemática hay, pues, una razón narrativa. Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia”.

Ortega y Gasset

DEDICATORIA

A mis padres Guillermo y Odilia, quienes han sido mis referentes. Su amor, apoyo y dedicación me han cobijado toda mi vida.



AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi asesor de tesis, el Mg. César Bazán Ramírez, porque me dio el impulso necesario para avanzar la investigación.

Agradezco especialmente al Lic. Danilo Ordóñez Briceño por el acompañamiento tan valioso que me ha brindado para llegar a la meta.

A los alumnos y alumnas que colaboraron en forma desinteresada en las entrevistas.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue investigar los factores de las interacciones entre docentes y estudiantes y de qué manera estas causas influyen en la construcción de un clima de aula positivo y favorecen el desenvolvimiento de los alumnos en diferentes aspectos de su vida escolar. Asimismo, los relatos de los estudiantes fue un elemento fundamental para describir las experiencias vividas entre el alumnado y los profesores.

La información proporcionada por los alumnos fue muy valiosa. Al escuchar sus voces y, relataban sus experiencias también comentaban cómo se pueden mejorar las relaciones entre profesores y alumnos. En la investigación se hallaron que la confianza, el respeto, la equidad, un ambiente acogedor e igualdad de oportunidades son elementos que aportan a un clima escolar positivo.

Palabras claves: clima de aula, interacción, experiencias, gestión del aula, convivencia.

ABSTRACT

The objective of this study was to investigate the factors of interactions between teachers and students, and how they influence the construction of a positive classroom environment and favor the development of students in different aspects of their school life. Also, the stories of the students were a fundamental element to describe the experiences lived between the students and the teachers.

The information provided by the students was very valuable. Listening to their voices telling their experiences in the classroom demonstrates how we can improve the relationships between teachers and students. Respect, trust, fairness, a welcoming environment and equal opportunities are elements add up to a positive school climate.

Key words: classroom climate, interactions, experiences, Classroom management, coexistence

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN TEORICA.....	15
1.1. La convivencia.....	15
1.1. El cuidado.....	18
1.2. El clima del aula.....	17
1.3. Interacción en el aula.....	20
1.4. Antecedentes de la investigación sobre el problema de interés.....	20
1.4.1. El estudio del clima de aula: el enfoque cuantitativo y cualitativo.....	20
1.4.2. Antecedentes internacionales.....	25
1.4.3. Antecedentes nacionales.....	27
CAPÍTULO II: LA GESTIÓN DEL CLIMA DEL AULA.....	30
2. La gestión del aula.....	30
2.2. Gestión del clima del aula.....	31
2.3. Rol del profesor.....	33
2.3.1. Estilos de enseñanza.....	33
2.3.2. Competencias emocionales del profesor.....	34
2.3.3. Autoridad y autoritarismo.....	37
2.3.4. Tutoría.....	37
2.3.5. El estrés laboral (síndrome de Burnout).....	39
2.4. Los estudiantes de los últimos años de secundaria.....	41
2.5. Relación entre profesores y estudiantes.....	42
2.5.1. La comunicación entre profesores y estudiantes.....	43
2.5.2. La confianza.....	44
2.5.3. La motivación.....	45
2.5.4. El respeto.....	45
2.5.5. El conflicto y la violencia.....	46

2.5.6. Conductas inapropiadas.....	46
2.5.7. Los límites en la convivencia.....	48
2.5.8. Enfoque restaurativo en el aula	49
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	51
3.1. Fuentes de información.....	51
3.2. Enfoque cualitativo.....	52
3.3. Diseño de una investigación	52
3.4. Método, técnica y análisis de datos.....	53
3.5. Problema de investigación.....	54
3.6. Objetivos.....	55
3.7. Consideraciones éticas.....	55
3.8. Proceso y fases de la investigación.....	56
3.8.1. Definición del tema de investigación.....	56
3.8.2. Diseño de trabajo	56
3.8.3. Trabajo de campo	57
3.8.4. Análisis de datos.....	63
3.8.5. Información de los resultados obtenidos	68
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	69
4.1.Resultados.....	69
4.1.1. Categoría: Aspectos positivos en la relación profesores-alumno.....	69
4.1.2. Categoría: Aspectos negativos en la relación docente-alumno.....	75
4.2. Discusión de resultados.....	84
Conclusiones.....	89
Recomendaciones.....	91
Referencias Bibliográficas.....	93
Anexos.....	105

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Componente: de oportunidad.....	24
Figura 2. Componente: de realimentación.....	24
Figura 3. Componente: consideraciones hacia la persona.....	25
Figura 4. Sexo de los participantes.....	61
Figura 5. Edad de los participantes.....	61
Figura 6. Lugar de nacimiento.....	62
Figura 7. Instituciones educativas.....	65
Figura 8. Categorías y subcategorías.....	65
Figura 9. Nuevas categorías.....	69
Figura 10. Comportamientos inadecuados.....	79
Figura 11. Sanciones a los alumnos.....	79



INTRODUCCIÓN

En este estudio, interesa abordar el clima de aula escolar desde la mirada de los estudiantes universitarios. La inquietud por este tema, nace, en primer lugar, por una afinidad personal, ya que soy docente y he trabajado con alumnos y alumnas por más de 15 años, en segundo lugar, por interés profesional, puesto que mi especialización se centra en la gestión educativa y considero de suma importancia la gestión en el aula, y, en tercer lugar, porque el clima en el aula es un tema actual que permite profundizar en las necesidades que surgen durante la interacción docente-alumno e invita a reflexionar y replantear las formas de relación y sociabilidad entre los protagonistas de una clase.

Las motivaciones que nos han llevado a emprender esta tesis son tanto personales como profesionales, enfocadas ambas en contribuir a identificar aspectos de la relación entre profesores y alumnos, mejorar la calidad docente y las relaciones al interior del aula.

Desde la mirada de los alumnos, este trabajo muestra cómo los estudiantes recuerdan la relación con sus profesores y a los docentes con los que se vincularon en los últimos años de secundaria.

De acuerdo con diversos estudios, (Covarrubias, P. y Piña, M., 2004, Cornejo, R. y Redondo, J. 2001, Casassus y otros, 2000) es necesario identificar aquellos factores sobre los que debería enfatizarse para buscar cambios tanto en la gestión del aula como en la formación de los profesionales de la educación. Al respecto, esta tesis argumenta que existen factores propios de las interacciones dentro del aula que influyen en la construcción de un clima de aula positivo y que favorecen el desenvolvimiento de los alumnos. Hace falta percatarse de aquellos

factores sobre los que debería ponerse mayor énfasis para implementar el cambio deseado.

Se parte de la convicción de que el cuidado en las relaciones entre personas es imprescindible para la existencia humana y puede convertirse en elemento transformador de la relación entre profesor-estudiante.

Esta investigación permite escuchar las voces de los estudiantes universitarios sobre sus vivencias en las aulas escolares; se presenta cómo fue su experiencia y qué recomendaciones se extraen para mejorar el vínculo que se establece entre docentes y estudiantes. De igual manera, se resaltan los beneficios de promover un clima de aula positivo y la importancia de las opiniones de los estudiantes con respecto a aquellos temas que afectan su bienestar.

Con respecto a la intervención docente y su participación en el clima del aula, este estudio considera los relatos de los estudiantes como elemento fundamental para la descripción de sus experiencias vividas con aquellos profesores con los que se han relacionado. Se identifica los problemas en las interacciones socio-emocionales al interior del aula para contribuir a mejorarlas.

La interacción alumno-docente es definida por Granja (2013) como "el encuentro de dos saberes o discursos, de dos verdades, es decir de un diálogo, una interlocución, o una continua interpelación entre los portadores de la relación educativa" (p. 68).

Por su parte, Covarrubias y Piña (2004) sostienen que es indispensable comprender la interacción entre los sujetos que intervienen en la situación de la enseñanza-aprendizaje en el aula, así como los significados que le otorgan a esta.

Se puede mencionar, entonces, que las relaciones entre docentes y estudiantes son sumamente importantes para un mejor desenvolvimiento de los alumnos en el aula. Diversos autores y los testimonios de los estudiantes egresados del grupo de estudio reafirman esta postura. A partir de estas reflexiones surge la siguiente pregunta: ¿Cuáles son aquellos factores que explican que estudiantes y docentes convivan en un clima positivo y sin violencia, a partir, de las experiencias vividas por egresados de la educación secundaria? Para guiar el tema de investigación y buscar respuestas que respondan a este cuestionamiento, se plantean, a continuación, un objetivo general y dos objetivos específicos:

Objetivo General

Establecer qué factores están asociados a la construcción de un clima de aula positivo y sin violencia, a partir de la forma en que interaccionan los docentes y alumnos.

Objetivo específico 1

Determinar la valoración que le asignan los egresados de educación secundaria, a sus relaciones de interacción pedagógica con los docentes y cómo ha repercutido dichas interacciones a su desenvolvimiento como estudiante

Objetivo específico 2

Identificar aquellos factores que favorecen un clima positivo de aula y sin violencia en la relación que establecen los docentes con los alumnos.

Metodología

La investigación educativa según McMillan y Schumacher (2005) es una fuente valiosa porque los educadores se cuestionan constantemente sobre sus formas de actuación e intentan comprender situaciones educativas derivadas de su práctica diaria. Asimismo, este proceso de investigación aporta importantes conocimientos que ayudan a modificar y transformar la práctica educativa.

El presente estudio se ha desarrollado desde la perspectiva del enfoque cualitativo. Al respecto, Blasco y Pérez (2007) mencionan que en “la investigación cualitativa, se estudia la realidad en su contexto natural tal y como sucede, sacando e interpretando los fenómenos de acuerdo con las personas implicadas” (p. 17).

Se ha utilizado el diseño explicativo, el cual trata de encontrar las razones o causas que ocasionan ciertos fenómenos, es decir, por qué ocurren y en qué condiciones.

Lo central en esta investigación lo constituyen las características de las interacciones que se producen entre profesores-alumnos y se sustenta en las percepciones de los estudiantes acerca de los factores que facilitan las relaciones entre ambos.

Consecuentemente, se entrevistaron a jóvenes de ambos sexos y de diferente origen. Las entrevistas fueron semiestructuradas para extraer sus historias sobre cómo fue el proceso de convivencia dentro sus aulas escolares y qué efectos trajo esto en sus vidas. Para la selección de los participantes se utilizó la técnica de “bola de nieve”. Posteriormente, se analizó cada entrevista, llegando a una perspectiva general de sus experiencias de vida.

Por otro lado, la búsqueda bibliográfica tuvo lugar a través de los catálogos de las bibliotecas de la Pontificia Universidad Católica del Perú y la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Adicionalmente, se ha consultado repositorios en línea de contenidos digitales de diferentes universidades tanto nacionales como de otros países.

Finalmente, la identificación y selección de artículos de revistas y libros especializados se hizo utilizando el internet.

La estructura de la tesis

Este trabajo de investigación se estructura de la siguiente manera: una introducción, cuatro capítulos, la conclusión, la referencia bibliográfica y los anexos. A continuación, mostramos una descripción de cada uno de los capítulos de la investigación.

El *primer capítulo* presenta la fundamentación teórica. Se recopila la información para sustentar conceptualmente este estudio. A través de la indagación bibliográfica, se ha profundizado sobre el tema objeto de la investigación. Se han elegido ideas o informaciones que permiten sustentar y comprender la perspectiva o enfoque desde el cual se parte para interpretar sus resultados.

El *segundo capítulo* aborda la gestión del aula. Dentro de este marco, se presentan algunas características que adopta el docente en el marco de la interacción con los alumnos y alumnas. Se analizan diferentes aspectos de la gestión del aula, el rol de los profesores y el alumnado.

El *capítulo tercero* presenta la metodología de la investigación. Se desarrolla los aspectos metodológicos que orientan el proceso de investigación.

El *capítulo cuarto* muestra los resultados del análisis de los datos obtenidos a través de las entrevistas. En la discusión se interpretan los resultados del estudio y se comparan con otras investigaciones.

Finalmente, se exponen las conclusiones y recomendaciones que han surgido del presente estudio. También se muestran los anexos donde aparecen los cuestionarios utilizados en el estudio y las referencias bibliográficas utilizadas.



CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Hernández, Fernández y Baptista (2010) afirman que el marco teórico es un “proceso de inmersión en el conocimiento existente y disponible que puede estar vinculado con nuestro planteamiento del problema, y un producto (marco teórico) que a su vez es parte de un producto mayor: el reporte de investigación” (p. 52). Sitúa el problema de investigación dentro de un conjunto de conocimientos vinculados con el tema que se investiga.

Se requiere analizar teorías, investigaciones anteriores y antecedentes que se consideran válidos para respaldar el estudio. Para ello se necesita revisar la literatura existente en libros, artículos, tesis universitarias y otros documentos que describen el estado pasado y actual del conocimiento sobre el problema de estudio.

El desarrollo tecnológico de los últimos tiempos hacen posible que se pueda acceder a la información utilizando los buscadores que Internet provee y donde se encuentra: libros digitales, tesis, artículos, ensayos, entre otros.

Desde esta perspectiva, es conveniente presentar a continuación los conceptos claves que aportan en el estudio en torno al clima de aula.

1.1. La convivencia

Para Aldana (2006), la convivencia es “la práctica de las relaciones entre personas y éstas en su entorno, basadas en las actitudes y los valores pacíficos

(respeto pleno, participación, práctica de los derechos humanos, democracia, dignidad y otros rasgos” (p. 29). La autora la considera la antítesis de la violencia.

Nuestras experiencias de convivencia se inician en la familia. Posteriormente, la escuela aparece como un nuevo espacio de interacción con personas con códigos y costumbres distintas. En estos espacios se pueden dar las interacciones de forma positiva, pero también, aparece la violencia dañando la convivencia.

En una institución educativa conviven niños, niñas, adolescentes y adultos. En ese espacio físico, cada estudiante no solo adquiere los aprendizajes planificados, sino también, a relacionarse entre sí. Esto último es tan importante que desde hace veinte años la UNESCO considera a la convivencia escolar como uno de los cuatro pilares fundamentales de la educación del Siglo XXI. Al respecto, en el Informe a la UNESCO de la Comisión, presidida por Jacques Delors (1996) se señala que “La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos” (p. 104).

Desde entonces, distintos autores han contribuido a fortalecer este argumento y han extendido su preocupación por la relación entre profesores y alumnos aunque no con la insistencia debida. Sobre esto, Onetto (2003) en su monografía virtual “Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar” dice:

(...) creo que hemos dejado de pensar que la relación entre el maestro y el alumno mediada por el conocimiento es una relación humana. Se nos ha diluido un poco el aspecto intersubjetivo porque estamos preocupados, con razón, por considerarla sólo como un instrumento para la transmisión de conocimientos que es el servicio específico de la escuela (...) Pero ¿se puede lograr este objetivo sin construir una relación entre las personas que constituya un ambiente favorable para el aprendizaje? Todos estaremos concordes en que si la relación humana no se desarrolla bajo ciertos parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales se puede hacer muy difícil e incluso imposible enseñar y aprender. (párr. 4)

La educación tiene un rol importante para contribuir a una mejor convivencia entre las personas. Las acciones que se realicen deben integrar todos los factores que convergen para que se den en medio del respeto y sin recurrir a la violencia. Para Tedesco (2011), el compromiso con el otro debería ser tanto un objetivo de aprendizaje como un objetivo de la política educativa de los países. Subraya, además, que para que “las reformas «lleguen al aula» y se modifiquen las

relaciones y los resultados de aprendizaje, la variable clave es el docente, sus métodos, sus actitudes y sus representaciones” (p. 45).

Aldana (2006), por su lado, afirma:

Aprender a vivir junto a otros no sólo tiene que ver con la cercanía física, sino que se enfoca desde y para la cercanía ética, que implica compartir visiones, sueños y caminos que suponen aprender a sentir el amor a la vida a través de los demás. Ese tipo de aprendizaje evidentemente choca con el mundo real. Pero no podemos por ello renunciar a nuestra responsabilidad de educar para la convivencia (p.30).

En nuestro país, tanto la Ley N° 29719 (2011) como su Reglamento (2012) definen la convivencia democrática en la escuela como:

El conjunto de relaciones interpersonales, horizontales, caracterizadas por el respeto y valoración del otro; construida y aprendida en la vivencia cotidiana y el diálogo intercultural de la institución educativa, con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Favorece el desarrollo de vínculos afectivos e identitarios, así como el desarrollo integral de las y los estudiantes, en un marco ético de respeto, inclusión y de ejercicio de derechos y responsabilidades, contribuyendo a la solución pacífica de conflictos y la construcción de un entorno seguro y protector (p.1).

En la Resolución Ministerial sobre “Las Normas de Orientación para el Desarrollo del Año Escolar 2017” del Ministerio de Educación (MINEDU) se establecen orientaciones y criterios para la gestión educativa. El quinto compromiso enunciado en esta norma es la Gestión de la Convivencia Escolar en la Institución Educativa. En el acápite 6.1.6. Inciso a., se indica:

El/la directora y el equipo directivo con apoyo de los docentes, estudiantes, familiares y la comunidad educativa, en general, tienen la responsabilidad de promover y garantizar una gestión de la convivencia escolar que sea democrática, participativa, inclusiva e intercultural. Para ello aplican estrategias que motiven las relaciones armónicas entre los actores de la comunidad educativa, implementan la tutoría y previenen todo tipo de violencia escolar (p.27).

La experiencia de convivencia en la escuela debe proporcionar a los estudiantes los aprendizajes, las actitudes y valores que les permitirán formarse como ciudadanos, así como, cultivar una actitud de cuidado hacia uno mismo y hacia las demás personas.

1.1.1.El cuidado

Chaux, Daza y Vega (2004) trabajaron el tema del cuidado, sobre la base de lo desarrollado por Nel Noddings¹ afirman que “cuidar y ser cuidado es una

¹ Nel Noddings es filósofa de la educación y pionera en lo relativo a la ética del cuidado en el ámbito de la educación.

necesidad básica humana. El sentirse recibido por otras personas y el saberse capaz de motivar la respuesta de otros frente a una necesidad propia son elementos centrales en la vida de cualquier individuo” (p. 4).

Los autores consideran a la escuela y el aula como sitios privilegiados para la formación de relaciones de cuidado, espacios donde los niños aprenden e incorporan nuevas estrategias y habilidades para relacionarse con otros. Mencionan que las escuelas no pueden ser lugares poco amigables para el alumnado, sino lugares dónde se les invita a conocer y experimentar sin temor, en donde el educador logre escuchar y responder a las necesidades y sentimientos de los estudiantes. Por ello, el diálogo debe jugar un papel muy importante en las aulas. Recomiendan que el educador revise y evalúe cómo son sus relaciones con los estudiantes y busquen identificar los aspectos valiosos que pueda reforzar y las deficiencias que deba mejorar.

Noeddings, citada por los autores, afirma que “la meta más importante de la escuela debe ser que los estudiantes se sientan queridos, atendidos en sus necesidades, pues de esta manera podrán llegar a ser personas que cuidan a los demás” (p.11).

Para Cajiao (2011), el cuidado es “una relación de doble vía, en la cual se establecen y fortalecen vínculos entre las personas” y es importante para la construcción ética en los niños. El autor refiere lo siguiente:

Desarrollar la atención hacia las necesidades del otro implica avanzar en el conocimiento de las personas, pues para cuidar bien a alguien es necesario conocerlo, saber lo que siente y lo que piensa, respetarlo con todas las diferencias que tiene con respecto a uno mismo. (p.10)

Cuando la institución educativa le da importancia al respeto mutuo, el diálogo y la participación, entonces se genera el clima adecuado para posibilitar las relaciones de cuidado entre todos los actores de la institución educativa.

1.2. El clima de aula

Las instituciones educativas son espacios sociales importantes que concentran profesores, padres y madres de familia, autoridades educacionales, alumnos y alumnas en diferentes etapas de vida.

Herbert J. Walberg (citado por Cornejo y Redondo, 2001), define el clima escolar como:

(...) las percepciones por parte de los alumnos del ambiente socio-psicológico en el que se produce el aprendizaje. Es decir, se trata de las percepciones que tienen los actores educativos respecto de las relaciones interpersonales que establecen en la institución escolar y el «marco» en el cual estas relaciones se establecen. (p.15)

Las relaciones entre docentes y alumnos han ido cobrando mayor importancia en las últimas décadas como factor del clima de aula. El aula de clase es el escenario donde el docente y los estudiantes se encuentran diariamente y donde se desarrollan las interacciones explícitas o tácitas entre ellos.

López y Bizquerra (2013) plantean que el clima de aula se basa “sobre todo, en la calidad socio-afectiva de las relaciones entre todos los implicados, lo cual refleja una buena cohesión de grupo y un alto nivel de conducción del mismo por parte del profesor” (p. 65).

Diferentes autores enfatizan la forma en que el profesor interactúa con los estudiantes, como Muijs y Reynolds (2001, citado por Vasallo, 2008), quienes entienden el clima de aula como “el ambiente o la atmósfera creada por un profesor en su aula, la forma en que el profesor interactúa con los alumnos y el ambiente físico en que se desarrolla”² (p.82).

1.3. Interacción en el aula

Para Gómez C., Sanz A., Puyal, E., Luna, M., Sanagustín M. y Elboj, C. (2007) las relaciones que se establecen en el aula son complejas y repercuten en el desarrollo social y educativo de los alumnos y en la trayectoria personal y profesional de los profesores.

Moreno-García (2010) afirma:

² Classroom climate is the mood or atmosphere created by a teacher in his/ her classroom, the way the teacher interacts with students and the way the physical environment is set out (Muijs & Reynolds, 2001).

Entendemos la relación profesor-alumno como interacción; es decir, la acción de influencia y reciprocidad que se establece entre dos o más sujetos en un entorno definido. La interacción dentro del aula es una realidad socio-emocional y cognitiva compleja, influida por el entorno físico. (p.175)

Dicha interacción puede darse de diferentes maneras dependiendo de variables individuales, interpersonales e intergrupales. Ella responde a demandas del rol que cada uno tiene, influenciadas por las expectativas de ambos y por las convenciones y normas que han sido establecidas.

La relación profesor-alumno o alumna se da de manera amplia como afirma Morales (1999, citado en Moreno García, 2009) “todo es relación y comunicación; incluso nuestro modo de mirar a los alumnos les está diciendo algo”. (p.180)

En los últimos años, las interacciones que se desarrollan entre estudiantes y profesores han tenido modificaciones y cambios. La era virtual ha planteado nuevas formas para adquirir información. Todo esto nos sitúa dentro de una sociedad con nuevos escenarios, nuevos lenguajes y nuevos actores que, queramos o no, afectan el clima de aula.

Para Ferrada (2011) esto se manifiesta en

los discursos cotidianos de los profesores y del mundo adulto en general se puede apreciar que “la juventud ya no es lo que fue”, los adolescentes manifiestan abiertamente nuevas formas de pensar y de acción que confunden a la gente mayor, por no saber cómo afrontarlas y que se expresan en la no aceptación de estas nuevas costumbres, o en choques culturales. Concretamente me refiero a conductas como la dependencia de las tecnologías, (...) por otra parte en las aulas escolares los maestros se cansan de pedir que no utilicen sus celulares o no escuchen música durante la clase. (p. 11)

1.4. Antecedentes en la investigación sobre el problema de interés

1.4.1.El estudio del clima del aula: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo.

Investigar el clima de aula es visibilizar aspectos importantes que influyen en las interacciones cotidianas entre profesores y alumnos y otros aspectos que en conjunto crean la atmósfera en el escenario en que se desarrollan las actividades escolares.

Durante mucho tiempo las investigaciones se apoyaban en cifras, números y datos concretos. El estudio cuantitativo se consideraba el mejor con respecto al de

otras técnicas de análisis e investigación. Prueba de ello, son las diferentes investigaciones sobre el clima del aula que han sido realizadas con este enfoque.

Una de las formas más utilizadas para evaluar el clima del aula, en una investigación cuantitativa, son las escalas diseñadas a partir de los factores considerados más determinantes. Diversos autores coinciden en mencionar la Escala del Clima Social del aula de Moos y Trickett (1973), que mide la percepción que los alumnos tienen del clima del aula, especialmente de la relación profesor-alumno, las relaciones entre alumnos y la estructura organizativa. La versión española fue realizada por Fernández-Ballesteros y Sierra (1989) de la Universidad Autónoma de Madrid.

Los cuestionarios para evaluar la percepción del clima de clase son de complejidad diversa, muchos de ellos, de autores norteamericanos, como el California School Climate and Safety Survey (CSCSS) de Furlong, Morrison, y Boles (1991) y el California School Climate and Safety Survey (CSCSS-SF) (Furlong, Greif, Bates, Whipple, Jiménez y Morrison, 2005). De igual manera, hay cuestionarios de autoría española como el Cuestionario de Clima Escolar de Martínez-Muñoz (2000).

En la investigación realizada por Cornejo y Redondo (2001) se utilizó el cuestionario «School Environment Scale» (SES), escala de clima escolar diseñada por Kevin Marjoribanks en 1980, adaptada al contexto español por Aurelio Villa Sánchez (1992) y validada por los investigadores en Chile.

El cuestionario mide la percepción que tienen los alumnos respecto de los cuatro contextos que componen el clima escolar:

- **Interpersonal**, que mide la percepción de cuán cercanos son sus docentes.
- **Regulativo**, que mide cuán severo es el cumplimiento de las normas.
- **Instruccional**, que mide la percepción de los alumnos, acerca del interés o desinterés de los profesores por su aprendizaje.
- **Imaginativo**, que mide la percepción de los alumnos sobre qué tanto el aula los prepara al mundo.

En el Perú, se han realizado investigaciones que han permitido construir y validar instrumentos para medir el clima de aula. Centeno (2008) elaboró una prueba para evaluar el clima motivacional de clase y determinar cuáles son las

escalas involucradas en este proceso. Para este propósito se tomó como modelos los cuestionarios CMC-1 (Alonso y García, 1987) y CMC- VENZ (Irureta, 1995).

Wetzell (2009) analizó la validez y confiabilidad del Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMC-VENZ ampliado) de Irureta (1995) dirigido a estudiantes de 11 a 15 años. A partir de los resultados presentados, se obtuvo una versión abreviada para el Perú.

Desde hace algunas décadas la investigación cualitativa tiene una creciente aceptación entre los estudiosos, debido a que, han encontrado en los métodos un valioso instrumento para conocer la realidad social.

La investigación “Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana Estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima” (Minedu 2006) utiliza un enfoque cualitativo que recoge la perspectiva de los múltiples actores educativos involucrados: docentes, directivos, estudiantes y padres y madres de familia. Se utilizaron entrevistas, grupos focales, pero también se aplicaron algunos instrumentos cuantitativos como los cuestionarios.

El estudio “El buen docente: Estudio cualitativo desde las percepciones de egresados de Secundaria” (Caballero, 2013) presenta el enfoque cualitativo en un nivel descriptivo; la técnica aplicada fue la entrevista semiestructurada.

López y Bisquerra (2013), en su artículo “Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en educación secundaria”, mencionan que en la actualidad medir el clima del aula implica un enfoque desde múltiples perspectivas. Algunas de ellas son las siguientes: las relaciones interpersonales (Martin y Dowson, 2009), la competencia socioemocional del docente (Jennings y Greenberg, 2009), la de las habilidades docentes (Carbonero, Martín-Antón, y Reoyo, (2011), o por la relación afectiva docente-alumno y su influencia en el compromiso y logro (Roorda, Koomen, Spilt, y Oort, 2011).

a. El Programa TESA (Teacher Expectations and Student Achievement)

El programa TESA se inició en Estados Unidos en 1970 con una Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA) y gracias a una subvención del Departamento de Educación del Condado de Los Ángeles para el Departamento de Educación de California.

TESA tiene como objetivo mejorar el aprendizaje de los alumnos y el clima de aula ayudando a que los educadores interactúen de manera más equitativa con todos los estudiantes.

Mary D. Martin lo concibió y dirigió el proyecto durante los dos primeros años, mientras el programa de entrenamiento era desarrollado y probado. Durante la fase de diseminación Sam Kerman, director de TESA, diseñó la capacitación de los facilitadores y la difusión en todo el país. El Departamento de Educación del Condado de Los Ángeles publicó el Manual del coordinador y el manual del profesor y es administrado por la oficina del condado de Los Ángeles.

El programa fue implementándose en muchas escuelas como una herramienta de desarrollo profesional. Más de 100.000 profesores han sido formados. Entre 80 y 100 escuelas solicitan anualmente formación para responsables del taller y, luego, capacitan a los maestros. Este sistema ha ayudado a los maestros a que se centren en la interacción profesor-alumno para mejorar el aprendizaje. Se considera también un sistema de evaluación de cómo se da esta relación. TESA también ha formado a los maestros para llegar a cada estudiante de manera eficiente, efectiva y sin discriminación (Cantor et al., 2000).

De acuerdo con la Oficina de Educación del Condado de los Ángeles (2011) estudios muestran que el uso de las interacciones de TESA mejora el rendimiento académico de los estudiantes y el clima de la clase, y reduce los comportamientos disruptivos.

El programa TESA, cuenta con 15 categorías, organizadas en tres grandes componentes³:

³ Texto tomado de Benilde García (2009). *Revista Digital Universitaria*. México: UNAM.

Componente 1 : de oportunidad				
Equidad en la oportunidad de respuesta	Apoyo individual al estudiante	Latencia	Profundizar	Mantener altas expectativas en el razonamiento
Nominar a alguien para que responda una pregunta, demuestre, afirme o corrija algo que se ha dicho.	Interacción cercana entre alumno-profesor, a través de asistencia y apoyo a los alumnos mientras trabajan en grupo, pero también fuera del salón, al término de la clase o en los recesos.	Dar tiempo al estudiante para responder, ser paciente.	Dar pistas, reelaborar las aportaciones de los alumnos, ayudarlo a reflexionar.	Generar opiniones propias, contribuir a los hechos, evaluar ideas, explicar, descubrir conexiones entre hechos, aplicar información previa a situaciones nuevas o diferentes, generar hipótesis, organizar información, explicar información sobre algún símbolo, formar un todo a partir de las partes, resumir, descubrir inconsistencias, etcétera.

Figura 1. Componente: de oportunidad

Fuente: Moreno, C, Díaz, A., Cuevas C., Nova, C. y Bravo, I. (2011). Elaboración propia

COMPONENTE 2 : de realimentación				
Corregir:	Elogiar	Dar razones de los elogios	Escuchar activamente	Oportunidad de expresar y aceptar los sentimientos del otro
Hacer saber al alumno lo que piensa el maestro de su desempeño, excluyendo el sarcasmo y las respuestas negativas.	El desempeño escolar y hacer críticas positivas	No es suficiente con decir “Bien”, es necesario especificar en qué sentido los avances muestran mejores desempeño	Implica devolver al estudiante con otras palabras lo que él ha dicho de tal forma que la intervención del profesor invite al alumno a seguir hablando, porque él constata que el profesor lo ha estado escuchando.	

Figura 2. Componente: de realimentación

Fuente: Moreno, C, Díaz, A., Cuevas C., Nova, C. y Bravo, I. (2011). Elaboración propia

3° Componente: consideraciones hacia las personas				
<i>Proximidad:</i>	<i>Cortesía/ Respeto</i>	<i>Intercambio de experiencias personales</i>	<i>Tocar de forma afectuosa</i>	<i>Poner límites al comportamiento</i>
Cercanía, acercarse al estudiante	Expresados tanto de forma verbal, como no verbal.		No amenazante o intimidante (por ejemplo, dar la mano o una palmada en la espalda).	La actuación o la intervención de los alumnos en diferentes tareas: no de forma hostil, agresiva o amenazante.

Figura 3. Componente: de oportunidad

Fuente: Moreno, C, Díaz, A., Cuevas C., Nova, C. y Bravo, I. (2011). Elaboración propia

Sobre la influencia del Programa TESA, García (2009) menciona:

En relación con las dimensiones afectivas de la enseñanza, Rompelmann (2002) presenta 15 categorías organizadas en tres grandes componentes, siguiendo las propuestas del Programa TESA (Teacher Expectations and Student Achievement): 1) La oportunidad para responder, 2) Realimentación, y 3) Consideración hacia las personas. (p.14)

Por su parte, Brady (2014) exploró el dominio afectivo de los profesores y estudiantes utilizando un estudio de caso y los componentes específicos de las interacciones entre ellos, considerados esenciales para el ambiente de aprendizaje del estudiante. En el estudio se utilizaron las categorías de TESA para reunir más elementos y corroborar la información obtenida durante las entrevistas realizadas previamente.

1.4.2. Antecedentes Internacionales

Los primeros estudios sobre el clima de aula se hicieron en la década de los sesenta y tuvieron como guía los resultados académicos de los estudiantes.

María Díaz-Aguado ha realizado una serie de investigaciones sobre cómo mejorar la convivencia en las aulas y prevenir la violencia desde la educación (Díaz-Aguado, 1992, 1994, 1996, 2000, 2001, 2002, 2004). La autora afirma:

Las observaciones realizadas en las aulas y la propia percepción del profesorado reflejan que en los últimos años se está produciendo un incremento de las dificultades de interacción con el alumnado, especialmente en el nivel de la Educación de Secundaria

Obligatoria, que suelen describir como comportamiento disruptivo, indisciplina e incluso acoso, tal como confirman los escasos estudios realizados sobre el maltrato en la interacción profesor-alumno (Mendoza, 2005; Terry, 1998) (...) (Díaz Aguado (2005) p. 554.

La autora, de igual manera, hace énfasis en la superación del autoritarismo y la resolución de los conflictos de forma positiva.

Para prevenir la violencia escolar es preciso adaptar los dos principales contextos educativos, la escuela y la familia, a los actuales cambios sociales, estructurando las relaciones y actividades que en ella se producen de forma que resulten más coherentes con los valores democráticos que nuestra sociedad pretende transmitir. (p. 554)

En el estudio de Cornejo y Redondo realizado entre los años 1998-2000 sobre la percepción del clima escolar en jóvenes estudiantes de liceos municipales y particulares subvencionados de Santiago (Chile) se menciona que, en opinión de los jóvenes, el aspecto que peor perciben en las relaciones que establecen con sus profesores es la falta de cercanía, intimidad y afectividad. La mayoría de los alumnos parecen percibir que las relaciones que establecen con sus profesores están marcadas por la distancia, la frialdad y el contacto desde el rol. Relaciones interpersonales de mayor intimidad y cercanía contribuirían a mejorar el clima escolar (pp.17-18).

La Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar (IIEE), desarrollada durante los años 2002-2006 en ocho países de América Latina y España con el fin de identificar aquellos factores que influyen en el aprendizaje de los alumnos, comprobó en coherencia con otras que “lo que acontece en el aula tiene mayor influencia sobre el desarrollo del alumno que lo que ocurre en el conjunto de la escuela” (p.283). De igual manera, se menciona que “Un entorno de cordialidad, con relaciones de afecto entre el profesor y los alumnos, ausente de violencia y conflictos entre alumnos es, sin duda, el mejor entorno para aprender” (p. 285).

En la misma investigación se halló que, en la escuela peruana, el clima de aula se caracteriza por el establecimiento de relaciones de poder, donde el docente es quien lo detenta y los estudiantes se someten. Esta situación genera tensiones y resistencias a la imposición de parte de los alumnos y, en diferentes ocasiones la respuesta del profesor es el uso de la violencia.

El estudio de caso de Camacaro (2008) tuvo como propósito analizar la interacción verbal alumno-docente en el aula de clase. La autora afirma:

(...) el inadecuado funcionamiento de la relación alumno-docente puede desencadenar múltiples dificultades en el proceso socializador del estudiante y, de manera irremisiblemente inherente, en la construcción de su identidad en ese espacio social y en otros, ya que en el contexto del aula se sincroniza lo individual con lo social a través de la interacción verbal (p.190).

Con respecto a lo señalado por Camacaro, cabe destacar que la comunicación es un factor muy importante en dicho proceso, el docente tiene un papel importante en favorecer la participación equitativa de los alumnos en el aula.

Para Peñaherrera y Cobos (2011), tener un buen clima de aula es importante a la hora de enseñar y aprender, así como también para favorecer la inclusión, la diversidad y la integración de los componentes del grupo. Su investigación evaluó los efectos de un programa de intervención con enfoque inclusivo utilizando las TIC para mejorar el clima del aula. Los resultados fueron positivos al aplicar el programa. Consideran en sus conclusiones que “el programa ha mejorado el clima de aula, sobretodo la convivencia, las interacciones, la aceptación e integración de los componentes del grupo clase.” (p.130)

En su tesis de maestría, Barreda (2012) analiza el rol del docente como gestor del aula y su liderazgo socio-emocional. En las conclusiones, señala que los alumnos valoran la buena convivencia entre ellos y la figura del profesor. En cuanto a los profesores, defienden más la tendencia de la educación socio-emocional.

Por su parte, Gata (2014), en su estudio “El clima de aula como factor influyente en el rendimiento académico”, en el que utiliza la Escala del clima de convivencia y el rendimiento académico de Polo, León y Gozalo (2013), concluye:

Como hemos sostenido a lo largo del presente estudio, la creación de un clima abierto, democrático, participativo, en general un clima en el aula positivo, nos propicia una serie de ventajas frente a un clima cerrado, autoritario y negativo, ya que además de mejorar el rendimiento académico, se propicia la aparición de buenas relaciones entre compañeros, la posibilidad de trabajos cooperativos, trabajar la inteligencia emocional, se abre caminos para procesos de sociabilidad, y el docente debe preocuparse por la configuración de un clima beneficioso para los docentes y encargarse, como guía, de involucrar a todos los agentes en esa configuración del clima en el aula (p.10).

1.4.3. Antecedentes Nacionales

En el Perú, también se ha investigado sobre el clima de aula, aunque no se han realizado muchos estudios que analicen la interacción entre docentes-estudiantes y su influencia sobre él.

Arévalo (2002) analizó las diferencias de las áreas y dimensiones del clima social escolar en función al grado de aceptación, rechazo y aislamiento alcanzado al interior del aula entre alumnos de secundaria de una escuela particular en Trujillo. El estudio identificó las diferencias establecidas en relaciones y autorrealización entre grupos de alumnos aceptados y rechazados y la influencia que esto ejerce sobre el clima escolar. En la introducción recalca la relevancia de las relaciones interpersonales entre los docentes y alumnos y la influencia que ejerce, ya sea positiva o negativa en las actitudes de los alumnos y su propio aprendizaje.

Wetzell (2009), por su lado, investigó el clima motivacional en la clase en estudiantes del sexto grado de primaria del Callao. Para ello, se describió y comparó el clima motivacional en la clase por tipo de gestión escolar reportado por 148 estudiantes. Los resultados de la investigación indican que los estudiantes perciben un ambiente en el aula donde no se está fomentando de manera óptima el ritmo de clase, la equidad en el trato a los estudiantes y el trabajo grupal, principalmente en los colegios estatales.

En la investigación psicosocial educativa “Interacciones en el aula en estudiantes de 1° grado de secundaria” de Zavala (2009) se describe las características de interacción en el aula de alumnos de 1° de secundaria de 21 instituciones educativas pertenecientes a ámbitos urbano y rural de 10 regiones educativas del país. Los resultados demuestran que el foco de atención de las interacciones en el aula está centrado en las actividades propuestas por el docente y se caracteriza por una relación pasiva del estudiante con respecto al maestro.

En la tesis, sobre el clima de aula en una Institución Educativa del Callao de Rosales (2010), se comprueba que un bajo porcentaje de estudiantes de secundaria perciben un clima de aula positivo y un alto porcentaje de estudiantes perciben un clima de aula negativo. En este contexto, es donde los estudiantes encuentran que los profesores no se esfuerzan por el mejoramiento de los aprendizajes. En cuanto a las relaciones con sus profesores, un bajo porcentaje de estudiantes se siente cercano a ellos.

Romero (2013), en su tesis “La influencia en la interacción profesor-alumno y la interacción entre iguales en la creación del ambiente de aula”, constata que “un factor principal para establecer las relaciones que existen entre las

interacciones entre docente y alumnos y entre iguales, (...) es la capacidad que tiene el docente de vincularse de la mejor manera con sus alumnos”.

Pingo (2015), en su trabajo de investigación “Clima social escolar y adaptación de conducta en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Trujillo”, recomienda que los docentes del centro educativo deban generar actividades participativas para reforzar las interacciones positivas entre los alumnos con sus docentes y favorecer el fortalecimiento del clima escolar. También menciona la importancia de considerar actitudes de ayuda, comunicación y confianza por parte del docente con respecto a las ideas de sus alumnos.

Finalmente, la investigación que hizo Villanueva (2016) sobre “Clima de aula en secundaria: un análisis de las interacciones entre docentes y estudiantes” tuvo como objetivo caracterizar el clima del aula de las clases de dos docentes de tercero de secundaria de una institución educativa pública y explorar los aspectos que influyen en éste. Los resultados muestran que el clima en cada aula fue diferente con cada docente, dado que las interacciones variaron dependiendo de las características de docentes y estudiantes. Concluye que el clima de aula no sólo depende del estilo de enseñanza y manejo de la disciplina del docente, sino de la interacción de éstos con los estudiantes; y que, para generar un clima favorable el docente debe evaluar si su estilo y estrategias son efectivos para cada grupo de alumnos que tenga.

CAPÍTULO II: LA GESTIÓN DEL CLIMA DEL AULA

2.1. Gestión del aula

El aula es un espacio privilegiado donde discurre la vida diaria de los docentes y alumnos en los centros escolares; en ella, tienen lugar la mayor parte de las transacciones interpersonales y los conflictos de la convivencia escolar.

La gestión del aula se refiere a las diferentes estrategias que los docentes usan para mantener a los estudiantes involucrados y comprometidos en el aprendizaje durante el tiempo que duran las clases. También la gestión del aula implica el manejo que hacen los profesores para limitar comportamientos que podrían obstaculizar el aprendizaje de los estudiantes.

A pesar de la importancia de la gestión del aula, Stough, y Montague (2014) mencionan estudios realizados en diferentes países, los cuales confirman que en la mayoría de los programas de formación docente, el contenido es mínimo en relación con la preparación de los profesores para crear y mantener un ambiente de aprendizaje que propicie el logro de objetivos. Los autores mencionan que sólo una minoría de los programas de preparación docente en los Estados Unidos incluye la gestión del aula como un curso independiente (Brophy, 2006; Stough, 2006). De igual manera, un estudio australiano de 35 programas de preparación docente (O'Neill y Stephenson, 2011) también encontraron que solo el 30% de los programas de preparación docente abordan el contenido de gestión del aula.

2.2. La gestión del clima del aula

El clima del aula se crea a partir de diferentes factores como el espacio físico y el mobiliario; pero, incluye también a las personas y el tipo de relaciones que se producen en el salón de clases. En los últimos años, se ha relevado la interacción entre el profesor y los estudiantes. Por ello, es importante la metodología que emplea el docente, la evaluación del aprendizaje, las normas de conducta, entre otros aspectos.

El clima de aula, según Ascoria, Arias y Graff (2003), se constituiría en:

un proceso recursivo de interacciones entre los actores educacionales; en donde el actuar del alumno y el del profesor se despliega conforme a una serie de normas, hábitos comportamentales, rituales, prácticas sociales existentes en el contexto del aula; los cuales -a su vez- son constituyentes de nuevos patrones socio-afectivos de acción. Es decir, las interacciones entre los alumnos y entre éstos y el profesor son determinadas por y determinantes del clima de aula (pp.119-120).

El carácter complejo del clima de aula se debe a que suceden muchos eventos al interior de un salón de clases: los diálogos entre docentes y alumnos, la movilidad dentro del aula, los acontecimientos inesperados e incluso las relaciones que han tenido en años anteriores con diferentes profesores o alumnos.

Uno de los grandes retos de los maestros es trabajar reconociendo la diversidad de conocimientos, capacidades, intereses y expectativas de los alumnos y alumnas, así como las variables personales de edad, sexo, nivel de autoestima, la procedencia socio-cultural, los intereses que tienen y la motivación personal. Una buena gestión del clima del aula se basa principalmente en la equidad. Los alumnos han de percibir que el docente incluye a todos. Un aula funciona si se basa en criterios que todos comprendan y teniendo en cuenta las diferencias específicas de los alumnos que la integran.

La atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades se convierten, según Muntaner (2000):

(...) en los ejes sobre los que se conforma el nuevo modelo de enseñanza, que se caracteriza por ofrecer una variedad de alternativas, tanto en el currículum como en las prácticas pedagógicas y en el propio funcionamiento de la institución, como elemento indispensable para atender a la diversidad y permitir que sea la escuela la que se adapte al alumno y no a la inversa (p.8).

El docente es considerado el principal gestor y por tanto debe poseer estrategias suficientes para manejar la convivencia en el aula y los conflictos que

surgen de ella.

Un manejo del clima de aula eficiente se hará con la participación de los alumnos, su implicación en las actividades y con una interacción adecuada con el profesor basada en el diálogo y en el respeto mutuo.

Los docentes y alumnos interactúan tanto cognitiva como socio-emocionalmente en el aula. De acuerdo con lo anteriormente dicho es importante que el profesor proporcione un entorno educativo que permita la creatividad, la actividad, la iniciativa y la interacción con los demás.

En cuanto a las interacciones socio afectivas, Mena (2008) nombra las investigaciones que han evidenciado la importancia de desarrollar habilidades afectivas y sociales: Zins, Weissberg, Wang & Walberg, (2004); Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik & Elias, (2003) y la importancia a la hora de prevenir el desgaste profesional de los docentes y de la violencia física y psicológica (Zins, et al., 2004; Berkowitz & Bier, 2005).

En cualquier proceso de aprendizaje no sólo está implicado el factor cognoscitivo, sino también, los factores emocionales y sociales. Las investigaciones, en el campo socio-afectivo, confirman la importancia de armonizar lo emocional y lo cognitivo para un aprendizaje óptimo, pues se crean condiciones adecuadas para desarrollar competencias que les permitan enfrentar mejor los sucesos y desafíos particulares de su vida.

Las investigaciones científicas también están aportando a un mejor conocimiento del comportamiento humano y de su aprendizaje. “El cerebro necesita emocionarse para aprender” son palabras dichas por el neuropsicólogo José Ramón Gamo recogidas por Ana Torres (2016) en un artículo del diario El País (España). Él afirma que los nuevos modelos educativos tienen que integrar la emoción a la enseñanza.

Para establecer y mantener un entorno en el que puedan darse las interacciones adecuadas y lograr los objetivos educativos planteados, hay necesidad de una buena gestión del aula.

La importancia de la interacción docente-alumno o alumna amerita que se haga una referencia a los actores y a los aspectos de las relaciones interpersonales en el ámbito educativo.

2.3. Rol del profesor

Carbonell, (2005), (citado por Penalva, Hernández y Guerrero, 2013) expresa que “el papel del docente se ha modificado con el fin de adaptarse a las necesidades educativas promovidas por las transformaciones sociales, actualmente su labor es más complicada y exigente” (p.81).

El ser docente implica asumir un rol que abarca múltiples dimensiones, que se ha complejizado más por las exigencias de nuevas capacidades y conocimientos y sobre todo una gran responsabilidad en la formación de los estudiantes. Con relación a ello, en el Art. 3 de la Ley de Reforma Magisterial N.º 29944 se menciona que:

La profesión docente se ejerce en nombre de la sociedad, para el desarrollo de la persona y en el marco del compromiso ético y ciudadano de formar integralmente al educando. Tiene como fundamento ético para su actuación profesional el respeto a los derechos humanos y a la dignidad de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores y el desarrollo de una cultura de paz y de solidaridad, que coadyuven al fortalecimiento de la identidad peruana, la ciudadanía y la democracia. Esta ética exige del profesor idoneidad profesional, comportamiento moral y compromiso personal con el aprendizaje de cada alumno (p.24).

Es importante reconocer que en el proceso de formación de los alumnos, es necesario estar atento a las vivencias cotidianas de los estudiantes en el aula y a la relación e intercambio social que se establece entre maestro y alumno durante la actividad conjunta en el aula. Covarrubias y Piña (2004) afirman lo siguiente:

En este sentido, si se quiere comprender por qué el profesor y los estudiantes se relacionan de determinada manera y se conducen como lo hacen en sus intercambios, es necesario poner atención no sólo a sus comportamientos manifiestos y observables, sino también a las concepciones asociadas con los mismos o bien a las representaciones que éstos elaboran (p.50).

2.3.1. Estilos de enseñanza

Al determinar el concepto de estilo de enseñanza Fonseca (2016), destaca que este se vincula con:

una manera peculiar de educar que se manifiesta de forma relativamente permanente en el modo singular de enseñar, condicionado por las características personales del profesor y por factores extrínsecos como la edad de los alumnos, los objetivos, el contexto y los contenidos de enseñanza (p. 71).

El grupo de investigación de la Universidad de Valladolid, coordinado por los profesores Carbonero, Valdivieso y Martín-Antón (2013), establece una propuesta conceptual del estilo de enseñanza del profesorado de tres dimensiones: socioemocional, comunicativo relacional e instruccional.

- La dimensión Socioemocional (S-E): compuesto por las variables: convivencia, mediación, dinamización grupal, implicación afectiva, adaptación comunicativa, sensibilidad comunicativa, empatía y autoeficacia;
- La dimensión Comunicativo-relacional: constituida por las variables: asertividad, liderazgo afectivo, liderazgo ejecutivo, resolución de conflictos, comunicación no verbal y comunicación paraverbal⁴;
- Instruccional, que contiene las variables: adaptación a nuevas situaciones, control instruccional y planificación.

La mayoría de los investigadores del tema coinciden en que no hay un solo estilo que marque la actuación del profesor, sino que en determinados momentos puede variar hacia otro. La importancia de la flexibilidad del docente permite un mejor acercamiento a los estudiantes, ya que esto posibilita, lograr relaciones impregnadas de confianza y comprensión hacia ellos y ellas.

2.3.2. Competencias emocionales del profesor

En los últimos años, ha crecido el interés por valorar el impacto que tienen las dimensiones afectivas en el desempeño docente. Algunos autores la denominan competencia emocional, otros utilizan el término competencia socio-emocional o competencias emocionales o socio-emocionales. Bisquerra y Pérez (2007) señala que “se puede entender la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 69). El

⁴ La **comunicación paraverbal** hace referencia a las variaciones en el uso de la voz, es decir, a los cambios de voz, las entonaciones, el énfasis que le ponemos a las palabras, la velocidad con la que hablamos, pausas, etc.

desarrollo de este tipo de competencias es importante para generar relaciones interpersonales adecuadas, que ayuden a mantener un clima del aula positivo.

Las interacciones entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos generan emociones, sentimientos y actitudes hacia sí mismos, hacia los demás y hacia la materia objeto de estudio.

Diferentes autores mencionan que las emociones y cómo se manejan afectan los procesos de aprendizaje y la calidad de las relaciones sociales en el aula. Por ello, se subraya la importancia de las competencias socio-emocionales del docente para mejorar las interacciones con los estudiantes.

Existen propuestas acerca de las competencias socio-emocionales en Graczyk y otros (2000), Payton y otros (2000) y Casel (2006), (citados por Bisquerra y Pérez, 2007, p. 68), se pueden resumir en los siguientes términos:

1. Toma de conciencia de los sentimientos: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y etiquetarlos.
2. Manejo de los sentimientos: capacidad para regular los propios sentimientos.
3. Tener en cuenta la perspectiva: capacidad para percibir con precisión el punto de vista de los demás.
4. Análisis de normas sociales: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los mass media, relativos a normas sociales y comportamientos personales.
5. Sentido constructivo del yo (self): sentirse optimista y potente (empowered) al afrontar los retos diarios.
6. Responsabilidad: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos.
7. Cuidado: intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
8. Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
9. Identificación de problemas: capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.

10. Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar metas positivas y realistas.
11. Solución de problemas: capacidad para desarrollar soluciones positivas e informadas a los problemas.
12. Comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
13. Comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
14. Cooperación: capacidad para aguardar turno y compartir en situaciones diádicas y de grupo.
15. Negociación: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
16. Negativa: capacidad para decir “no” claramente y mantenerlo para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado y demorar la respuesta bajo presión, hasta sentirse adecuadamente preparado.
17. Buscar ayuda: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y acceder a los recursos disponibles apropiados.

Olson y Wyett (2000)⁵ mencionan que históricamente lo que se busca en los profesores oscila entre los dominios cognitivo y afectivo; pero, que se ha tendido a enfatizar las habilidades cognitivas de los maestros. (...) Sugieren que, para lograr el equilibrio, se deberían considerar estándares adicionales al considerar las competencias necesarias de los maestros, los cuales son:

- El profesor es una persona auténtica, genuina, consciente de sí mismo y capaz de comportarse de acuerdo con sus verdaderos sentimientos.
- El maestro ve a todas las personas como dignas de un respeto positivo incondicional y las trata con dignidad y respeto.
- El maestro es una persona empática que entiende los sentimientos de los estudiantes y responde apropiadamente a esos sentimientos. (párr. 8)

⁵ Texto traducido del inglés

2.3.3. Autoridad y autoritarismo

Para Gómez C. (coordinador), Sanz A., Puyal, E., Luna, M., Sanagustín M. y Elboj, C. (2007), la autoridad es un ejercicio positivo del poder y no es algo que venga impuesto por un determinado rol sino que se va adquiriendo mediante el reconocimiento de los demás (p. 41).

El concepto de autoridad nos remite a la capacidad que tiene una persona, en este caso el profesor, de influir en sus alumnos con la aceptación de las indicaciones, normas, directivas y hasta sanciones que da en reconocimiento de su liderazgo.

El profesor o profesora es reconocido como autoridad por el manejo de su clase, sus conocimientos y su capacidad para que los alumnos participen activamente en el aula y se conviertan en aprendices autónomos.

Algunos profesores se convierten en referentes. Son como una autoridad más cercana y se basan en su forma de ser, de comunicarse y de apertura con los estudiantes.

Al contrario de esta forma de ser autoridad, para Sánchez (2006)

El autoritarismo se manifiesta como defecto en el ejercicio del poder, pues se basa en un poder arbitrario donde alguien se erige en el lugar de la Ley. El docente autoritario sitúa su práctica en el eje dominación-omnipotencia, es decir, intenta dirigir esperando solo sumisión y obediencia, desconociendo al alumno en su alteridad. Uno de los recursos más utilizado por un docente autoritario suele ser la intimidación que puede generar tanto, miedo a la sanción disciplinaria, a repetir de grado, como por el contrario, generar ira, desobediencias o actos de violencia. (párr. 14)

Un docente autoritario no es flexible en el momento de aplicar normas o entender las circunstancias particulares de los alumnos y alumnas, intimida al alumno, amenaza e impone sin dialogar o dar explicaciones sobre las razones que lo guían a actuar así.

2.3.4. La tutoría

Algunos profesores tienen el encargo en sus instituciones educativas de ser tutores de un salón o de varios encargándose de un número considerable de estudiantes.

Álvarez González (2006, como se citó en Sobrado, 2007), refiere que:

La tutoría es una parte importante de la acción orientadora (...) que tiene lugar en la institución escolar y constituye para el alumno algo que le sirve de guía y ayuda en su maduración personal, en la formulación de su proyecto vital y en su preparación para llevar a cabo, teniendo en cuenta sus propias posibilidades, los estudios y el acceso al mundo laboral existentes. El profesor-tutor es, por consiguiente, un referente privilegiado como orientador e integrador de experiencias. (p. 44)

En el Perú, el establecimiento de la tutoría ha sido implementado en la Ley General de Educación N° 28044, con el fin de favorecer el acompañamiento a cada estudiante (Artículo 53°, inciso a).

En el Reglamento de la ley general de educación, Artículo 42° inciso c, se establece disponer “de los servicios de consejería educativa, tutoría y defensoría que se ofrecen como acciones propias del proceso educativo para contribuir a la prevención de situaciones problemáticas y de riesgo en los ámbitos personal, familiar y social.”

El Currículo Nacional 2017 en el acápite 6.2 Orientaciones para la tutoría determina:

Generar condiciones para aprender implica que el docente asuma el rol de tutor, es decir, realice un acompañamiento socio afectivo a los estudiantes de manera permanente en todo el proceso educativo para el logro de sus aprendizajes, la toma de decisiones responsables y el ejercicio de sus derechos como ciudadanos. (p.99)

De igual manera, define también la tutoría como:

(...) la interacción entre el docente tutor y el estudiante que se sustenta en un vínculo afectivo, que busca promover el bienestar y fortalecer las competencias socio-afectivas y cognitivas de las y los estudiantes. Esto se logra acompañándolos y orientándolos en sus diferentes necesidades personales y sociales en un clima de confianza y respeto. Por otro lado, la tutoría busca también prevenir situaciones de riesgo que vulneren los derechos del estudiante y que podrían afectar su desarrollo personal y social. (p.99)

Las cualidades deseables en el profesorado no pueden deducirse de un único modelo y pueden cambiar. González-Peiteado (2013) sintetiza de esta manera la figura del profesor:

La búsqueda del profesor ideal ha sido una constante a lo largo de la historia, su estilo de enseñanza es un valor importante en todo proceso educativo dada la repercusión de la organización del material de estudio, su forma de comunicarse, la directividad de la clase, su rol orientador, consejero, facilitador del aprendizaje y transformador de la cultura, su nivel de control de la clase, su imparcialidad, empatía, entusiasmo y su disponibilidad afectiva. Todas ellas son cualidades personales consideradas como prerequisite para el éxito de la enseñanza. (p.16)

De lo planteado se infiere que la figura del tutor adquiere importancia en la formación de los estudiantes por la influencia que ejerce sobre los alumnos. Una interacción positiva favorece la seguridad de los estudiantes de ser escuchados y atendidos en sus necesidades.

2.3.5. El estrés laboral (síndrome de *burnout*)

El estrés laboral actualmente constituye uno de los temas de atención, puesto que es uno de los principales aspectos que compromete la salud del trabajador y el desempeño en su trabajo. En este marco, diferentes autores han señalado la docencia como una profesión que muestra un alto riesgo de presentar estrés laboral. Brotheridge y Grandley (2002) afirman que la docencia es considerada entre las profesiones más estresantes, sobre todo, porque implica un trabajo diario, basado en interacciones sociales en las que el docente debe hacer un gran esfuerzo para regular no solo sus propias emociones, sino también las de los estudiantes, padres y compañeros.

Freudenberger (1974), citado por Carlin y Garcés de los Fayos (2010) denomina a esta forma de estrés laboral *burnout* y lo define como “la sensación de fracaso y una existencia agotada o gastada que resultaba de una sobrecarga por exigencias de energías, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador” (p. 169). Montejo (2014) menciona que en 1977 añadió el calificativo de “contagioso” al síndrome basándose en que los que lo sufren pueden afectar al resto de compañeros, perjudicando a corto plazo a la organización, con riesgo de producir un desánimo general.

Actualmente, se reconoce la definición establecida por la psicóloga e investigadora Cristina Maslach, quien da a conocer el término de forma pública en 1977. La especialista, considera que es un síndrome de fatiga emocional, despersonalización y falta de realización personal, que puede ocurrir entre los individuos que trabajan directamente con personas.

Existen diferentes denominaciones para aludir al término “burnout”. Estas son: síndrome del quemado, síndrome de desgaste profesional, síndrome de agotamiento laboral entre otros términos.

Jaik, Villanueva, García y Tena (2011) hacen referencia a diversos investigadores, como Guerrero, 2002; Cordeiro, Guillén y Gala, 2003; Barraza, Carrasco y Arreola, 2007, quienes afirman que los profesionales de la educación, son los que están más expuestos a padecer el síndrome de burnout. También mencionan que Extremera, Fernández-Berrocal y Durán (2003), manifiestan que ya no sólo es problema individual del docente, sino que está impactando al sistema educativo en general.

Para que el síndrome se desarrolle deben ocurrir ciertos eventos que alteran el normal desenvolvimiento de su trabajo, como, por ejemplo, el sentirse a disgusto con el trato recibido por las autoridades de la institución educativa, condiciones de trabajo que no les satisfacen, la indisciplina en el aula, la falta de apoyo de los padres de familia y las condiciones de trabajo poco satisfactorias. Asimismo, el que los alumnos y alumnas no logren los objetivos de aprendizaje, su propia inseguridad al enseñar un tema que no domina, estar sometido a evaluación, entre otros.

Los profesores y las profesoras están sometidos a una serie de presiones internas y externas que desgastan su salud. Existen exigencias de parte de la institución educativa, las familias y la comunidad en su conjunto sobre el profesor en cuanto la formación de los alumnos y alumnas. Para Ayuso (2006), la indisciplina en el aula, la falta de apoyo de los padres de familia y la administración educativa son factores de estrés para el profesor.

Como resultado algunos profesores pierden la ilusión por su trabajo y se dedican al cumplimiento del día a día. Es por ello que presentan cansancio emocional y otros síntomas, que son percibidos por los alumnos.

Maslach (2010) refiere⁶:

Debemos observar que cuando las personas empiezan a ir por ese camino, no están en crisis, todavía no renuncian a sus trabajos, pero podríamos tener algún tipo de sistema de alerta temprana que diga, “Vaya, tenemos que hacer algunos cambios aquí para ver si estas personas pueden volver a desempeñarse bien, que puedan sentirse bien (preg. 5).

En el Perú, Farfán (2009), en el estudio, que realizó a 367 profesores de ambos sexos en Lima Metropolitana, constató que existían niveles medios de *burnout*, tanto en los colegios estatales como los particulares.

⁶ Entrevista realizada en México por Arturo Juárez, en septiembre de 2010.

Por su parte, Arias y Jiménez (2013) realizaron un estudio a 233 profesores (127 varones y 106 mujeres), con un rango de edad de 20 a 65 años, en instituciones educativas públicas y privadas en la ciudad de Arequipa. Encontraron que el 93,7% de los docentes tenían un nivel moderado de *burnout* y el 6,3% un nivel severo. De igual manera, un mayor porcentaje de varones obtuvo puntuaciones más elevadas en agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal.

Muchos de los profesores no son conscientes de este síndrome que afecta su salud y sus relaciones. Afecta, de igual manera el clima del aula ya que sus actitudes no promueven un entorno positivo para los alumnos con respecto a la calidez que debe haber en las relaciones.

2.4. Los estudiantes de los últimos años de secundaria

Los alumnos y alumnas que están en los últimos años de secundaria son adolescentes y sus edades varían entre 15 y 17 años de edad. Durante este tiempo, se producen en ellos cambios físicos, cognitivos y sociales. Se trata, por tanto, de una época de transformación y toma de decisiones.

La adolescencia plantea uno de los desafíos importantes para los educadores, ya que los alumnos y alumnas pueden necesitar ayuda al enfrentar problemas de identidad y relaciones con sus compañeros, elecciones sobre su futuro, conducta sexual y consumo de drogas. Estos cambios implican también los primeros indicios de afirmar las diferencias generacionales respecto de los adultos y la búsqueda de su autonomía. No es un tránsito fácil porque conlleva muchas veces intranquilidad, disgusto, preocupación por su futuro.

Los adolescentes suele mostrar su inconformidad de diferentes maneras: se recluyen en sí mismos, expresándose de manera violenta, transgrediendo las normas o discutiendo las reglas. En ese sentido, en el Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina de la UNESCO-Buenos Aires y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008) se resalta la importancia del entorno:

En sociedades donde los recursos son escasos o están distribuidos de manera muy desigual, las posibilidades objetivas de los distintos tipos de adolescentes tienden a ser tan disímiles como los recursos materiales, afectivos, didácticos y de apoyo exterior con los que puedan contar. Un adolescente solo, expuesto a un ambiente violento, recibido por una institución educativa que lo ignora o que lo subsume con distancia en una categoría general e impersonal, transitará por sus nuevas incertidumbres con la inseguridad que le imprime la vida precaria que le ofrece su medio. (p.21).

Dadas las condiciones en que se desarrolla la adolescencia es natural que se generen conflictos. Uno de los espacios principales donde tienen lugar es en el aula del centro educativo, ya sea con los otros alumnos o con sus profesores. Para Orta (2009), “el aula es un ámbito dónde se generan frecuentes tensiones y conflictos interpersonales (entendidos en términos generales, como un hecho que ocurre entre dos o más personas que actúan para conseguir objetivos o metas que les resultan incompatibles). (párr. 3)

2.5. Relación entre profesores y estudiantes

En el aula se establece la relación profesor-alumno. Es ahí donde diversas personas, con diferentes motivaciones se encuentran. El reto para el profesor es generar el clima apropiado en el aula que garantice una convivencia positiva.

Gómez et al. (2007) resaltan la importancia de la relación que se establece con los profesores desde el primer momento.

Cuando el alumno/a acude al centro escolar, y tiene su primer contacto con el profesorado, se inicia una relación que va a influir de manera importante en el desarrollo de su educación y formación. La motivación, el compromiso con la tarea y la satisfacción con el clima y ambiente escolar dependen, en gran medida, de la calidad de las interacciones y de los procesos de comunicación que acontecen en estos escenarios (...). (p.15)

Cornejo y Redondo (2001) consideran que los jóvenes desean tener una relación más cercana con sus profesores. Esta necesidad de los jóvenes aparece también en el estudio de Moreno, Díaz, Cuevas, Nova, y Bravo, (2011).

Al inicio son personas que no se conocen y que deben construir una forma de relacionarse. En la interacción habitual en el aula, Cros (2000), citado por Camacaro (2008), indica:

(...) se produce una relación de asimetría. En ella, los docentes se colocan en una posición superior a la de sus alumnos debido a la autoridad y a la competencia que les otorga la institución académica. Se trata de una situación, pues, en la que el profesor goza de poder sobre el alumno (...). (p. 56)

Camere (2009) afirma que la relación profesor-alumno presenta algunas configuraciones que la hacen especialmente diferente de cualquier otra interpersonal, primero, porque la relación entre el profesor y el alumno no se establece sobre la base de simpatía mutua, afinidad de caracteres o de intereses comunes, pues se funda en una cierta imposición, después, porque es una relación que se establece entre personas de diferente edad y grado de madurez mental.

Al respecto, Villa y Villar (1992), citado por Cornejo y Redondo (2001), nos mencionan que el aprendizaje:

No depende únicamente de las características intrapersonales del alumno o del profesor o del contenido a enseñar, sino que está determinado por factores como el tipo de transacciones que mantienen los agentes personales (profesor-alumno); por el modo en que se vehicula la comunicación; cómo se implementan los contenidos con referencia a la realidad de la clase; cómo se tratan (lógica o psicológicamente) los métodos de enseñanza, etc. (p. 14)

En el estudio realizado por den Brok, Brekelmans y Wubbels (2004) se hace una secuencia sobre cómo se van dando las relaciones entre alumno y profesor.

Cuando los estudiantes se encuentran con un maestro en una nueva clase, están abiertos a cualquier impresión, aunque puedan ser influenciadas por sus expectativas estereotipadas. A medida que la clase progresa, los estudiantes comienzan a desarrollar ideas sobre su relación emergente con este particular profesor. Finalmente, después de varias lecciones (que pueden ser semanas o meses), las ideas tentativas de los estudiantes se estabilizan y pueden decir qué clase de maestro tienen. (p. 6)

Por otro lado, López (2015), en su tesis doctoral, revela la importancia de que numerosos estudios confirman la necesidad de que los docentes conozcan

cómo su práctica educativa (interacción con los alumnos, organización de la clase y el espacio, metodologías utilizadas, empleo de materiales y recursos, estilos de comunicación, carisma del docente, etc.) influye en el desarrollo de la convivencia en el aula y de un clima más o menos adecuado que puede favorecer o perjudicar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cuadrado y Fernández, 2008; Kaplan y Maehr, 2007; Koth, Bradshaw y Leaf, 2008; López Cassà, 2002; Patrick, Kaplan y Ryan, 2011) (p.14).

En el siguiente acápite se presentan algunos de los factores que coadyuvan a tener un clima de aula positivo y sin violencia

2.5.1. La comunicación entre profesores y estudiantes

La comunicación es un recurso que favorece las relaciones de convivencia y soluciona situaciones conflictivas. Gómez et al. (2007) destacan que la comunicación es un elemento básico en la relación docente y alumno, influyendo a

que se den resultados satisfactorios tanto en su relación como en el aprendizaje y advierte que “por el contrario, sea una comunicación disfuncional que genere tensión o frustración. Además, las barreras en la comunicación son una de las variables que explican las dificultades para aprender y los problemas de conducta de los alumnos”. (p. 39)

La manera como se comunica el profesor suele ser variada. Transmite información. A veces, utiliza frases en las que exige una respuesta inmediata a su requerimiento. Alternativamente, usa advertencias, avisos, indicaciones y recuerda las normas.

El lenguaje corporal, (mirada, expresiones faciales, gestos y proximidad física) constituye una forma de comunicarse del profesor para manifestar, aprobar o sancionar determinadas conductas y actitudes.

En el aula hay que considerar que los estudiantes son interlocutores activos y no oyentes pasivos. Es importante escuchar y dialogar con ellos y ellas, responder a sus preguntas o dar tiempo para que intervengan. Al mismo tiempo, se debe evitar la crítica pública o la burla ante respuestas erróneas.

2.5.2. La confianza

Según Cornu (1999), la confianza es “una actitud que concierne el futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo”. (p.19)

En los resultados de su investigación doctoral, Conejeros, Rojas y Segure (2010) afirman que es importante la confianza como factor dinamizador del desarrollo de la personalidad de los jóvenes.

Toda institución educativa es un importante espacio socializador y promotor de confianza o desconfianza. La escuela no sólo enseña contenidos, sino que también influye en las relaciones interpersonales, los valores y las experiencias de quienes integran la comunidad educativa.

Investigaciones previas han hallado como factor positivo la confianza en las relaciones docente-estudiantes. “El que los estudiantes sientan confianza en sus

docentes facilita que los estudiantes participen activamente en clases, aclaren dudas y expongan sus inquietudes. (Yáñez, Pérez y Yáñez, 2005).

La confianza se considera un factor importante en el clima del aula y depende en gran parte de la relación que el docente establezca con los estudiantes. Para Conejeros y otros (2010) la construcción de confianza no se debe considerar como una agregación, sino debe formar parte integral del concepto pedagógico y paradigmático de la educación.

2.5.3. La motivación

La motivación escolar constituye uno de los factores más relevantes en el desarrollo del aprendizaje. Según Woolfolk (2010), “la motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta” (p.372).

En tanto, Bono (2012) sostiene:

“Para entender la relación entre lo que los profesores hacen y cómo los estudiantes se motivan y cambian sus orientaciones, es necesario conocer no sólo cómo los profesores gestionan la organización de la clase sino también cómo los estudiantes perciben esa gestión. (...) Parece entonces, que lo relevante es investigar qué es lo que los alumnos valoran de ese profesor y que aspectos de sus clases despiertan su interés por aprender, produciendo algún cambio en sus orientaciones motivacionales” (2, párr.12).

La importancia del conocimiento de lo que atrae o moviliza a los estudiantes anima la interacción positiva en el aula en el proceso educativo. El docente debe estar atento acerca de lo que motiva a los alumnos en el salón de clases.

Los alumnos necesitan el reconocimiento y aprecio de sus profesores para su participación activa en el aula. También la acogida que el profesor de a sus preocupaciones, los motiva a pedir ayuda.

2.5.4. El respeto

Una buena convivencia se basa en el respeto y en la creación de relaciones positivas con un trato digno hacia la otra persona y establece cuáles son los límites para no dar un trato que no merece. Además respeto tiene que ver con nuestra forma de reconocer, apreciar y valorar a los demás.

Negrón (2006) afirma que “hablar de respeto es hablar de los demás, se trata -entonces- de establecer hasta dónde llegan mis posibilidades de hacer o no

hacer, y dónde comienzan las posibilidades de los demás. El respeto es la base de toda convivencia social” (p.53).

El respeto en las aulas debe estar presente en todo momento y en todos los grupos que interactúan en ella; crea un ambiente de armonía, fomenta las buenas relaciones y promueve el diálogo y la negociación, en caso de que se necesite resolver un problema sin mayores dificultades.

2.5.5. El Conflicto y la violencia

El conflicto es inevitable en cualquier interacción humana. En la guía “Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas” del Ministerio de Educación (2013) se hace referencia a Casamayor (2002), quien señala que “un conflicto se produce cuando hay un enfrentamiento de intereses o de las necesidades de una persona con los de otra, o con los del grupo o con los de quien detenta la autoridad legítima”. (p.18)

Robinson (2009) citado por Fernández (2011) “plantea que el conflicto constituye un fenómeno natural y es parte de la vida diaria escolar. Existe en las aulas, en los patios, en los corredores, entre los alumnos, maestros, padres de familia y todos los que intervienen en el proceso educativo”. (In.párr.9)

Por tanto, un conflicto no es necesariamente negativo, ayuda cuando a partir de él se toman mejores decisiones y puede abrir espacios de diálogo donde hay autoevaluación y apertura al cambio. Colabora de igual manera con desarrollar una convivencia armoniosa.

Se debe tener en cuenta que no todo conflicto es violento, pero sí es susceptible de llegar a la violencia cuando no se resuelve en forma adecuada.

2.5.6. Conductas inapropiadas

Los estudiantes tienen comportamientos que son calificados por los docentes como conductas inapropiadas o infringen el reglamento o las normas del aula promoviendo la indisciplina; éstos se reflejan en acciones, palabras, reacciones, actitudes del alumno hacia el docente, sus compañeros de clase o contra algún trabajador o autoridad de la institución. Algunos autores llaman a estas conductas “disruptivas”.

Para Fernández (2001), citada en Torrego y Fernández (2006), una conducta disruptiva

- Se refiere a un conglomerado de conductas inapropiadas dentro del aula, tales como levantarse a destiempo, hablar cuando explica el profesor, etc.
- Supone que los objetivos educativos de las diferentes personas en el aula no convergen en un punto común; es decir, los propósitos educativos iniciales del profesor no son compartidos y asumidos por todos los alumnos. (p.2)

Menciona a su vez determinadas características de este fenómeno entre ellas que además, propicia “un clima de aula tenso donde se crean malas relaciones interpersonales, tanto entre profesores y alumnos como entre los propios alumnos”. (p.2)

No todos los alumnos o alumnas tienen este tipo de conductas, pero cuando ocurren afecta a todos los que están en un aula. La reacción del docente ante este tipo de comportamientos puede variar desde una conversación, un llamado de atención hasta una agresión verbal o física.

Al respecto, Cabezas (2008) afirma que no son pocos los docentes que utilizan la intimidación y otras acciones abusivas como una manera de ejercer el poder y la autoridad. Al respecto Peña (2010) explica el acoso docente de la siguiente manera:

[Es el]... maltrato psicológico ejercido por profesores en contra de los alumnos, ya sea directamente o por omisión. Consideramos que incurren en esto último, los profesores y las autoridades que son testigos pasivos y que se “hacen de la vista gorda”, a pesar de saber que los hechos violentos están sucediendo o han sucedido. (p.90)

De esta manera, el maltrato psicológico de los docentes sobre los estudiantes se ejerce con los insultos, el tono de voz amenazante, la descalificación de sus intervenciones o propuestas, las humillaciones públicas, entre otras formas de hostilización.

El sistema especializado en reporte de casos sobre violencia escolar del Perú (SiseVe)⁷ registró 11643 casos reportados a nivel nacional del 15 de septiembre del 2013 al 30 de abril del 2017. Llama la atención los casos de violencia cometidos por adultos contra estudiantes (41%). Según Siseve, más del 90% de esos casos son docentes con prácticas disciplinarias antiguas o responden al pedido de los padres para que disciplinen a sus hijos.

Es notoria la diferencia de casos entre las instituciones educativas públicas (87%) y las privadas (14%). Existe además, casi una paridad entre hombres (6,033)

⁷ <http://www.siseve.pe/>

y mujeres (5,610). Tanto en inicial, como en primaria y secundaria se reportan casos siendo las más frecuentes la física (6,441), la verbal (5,736) y la psicológica (4,398) (ver anexo 1)

Los episodios de violencia en las escuelas producen en los estudiantes daños físicos y emocionales, estrés, desmotivación, ausentismo. Todo ello, afecta el clima positivo del aula.

2.5.7. Los límites en la convivencia

Poner límites para favorecer un clima de aula armonioso es central en la búsqueda de relaciones armoniosas en el aula y remite a la cuestión de la disciplina:

Un aspecto positivo (...) relaciona la disciplina con una forma de autodominio, que permite a un sujeto conducirse de tal manera que alcance sus metas a pesar de los obstáculos. Alude al esfuerzo, al trabajo, a la constancia que son necesarios asumir, para apropiarse de los conocimientos. En su aspecto negativo la disciplina se orienta más a enseñar a obedecer que a ayudar a reflexionar. (Sánchez, 2006, p.1).

El establecimiento de normas de convivencia precisa el marco en el que se tienen que desenvolver las personas que se relacionan en el aula. Se trata de crear un clima de colaboración y de reconocimiento mutuo en el que las normas, resuelvan conflictos conjuntamente con la persona o personas implicadas.

Fernández (1998) considera el proceso de creación de normas muy importante:

Crear normas juntos, es un proceso lento que exige consenso, reflexión e implicación del mayor número de miembros de la comunidad educativa. La convivencia es un acto de todos. No debería considerarse que un grupo de expertos, voluntarios o voluntariosos en pequeño comité pueda recoger las necesidades de un colectivo tan complejo como es la comunidad educativa de un centro escolar. Siempre necesitará de una retroalimentación del resto de miembros. De ahí que el proceso sea tan importante como el resultado final. (p.101)

Cornejo y Redondo (2001) afirman que las necesidades más sentidas por los jóvenes, en el ámbito de las relaciones de aprendizaje, están relacionadas con mejorar los tipos de normas y formas de aplicar las sanciones, más que mejorar el nivel de instrucción de parte de sus profesores.

En caso de que esto ocurra la actuación del profesor es muy importante. Las correcciones que aplique por incumplir las normas de convivencia deben tener un carácter educativo, de restablecimiento del respeto entre los alumnos y procurando la mejora en las relaciones en el aula. Por ello, el profesor debe

controlar el enfado que pueda sentir y considerar la conveniencia de la respuesta y la forma cómo se da y mantener dentro de lo posible una actitud positiva y comprensiva.

Para Torrego y Fernández (2014), “(...) hay elementos de actitudes, comportamientos y destrezas de los profesores que actúan de elemento disuasorio ante la disrupción, o por el contrario pueden favorecer la actitud hostil e indisciplinada de cierto alumnado” (p.3).

En el Perú se han hecho esfuerzos en el tema de la convivencia escolar. El año 2012, el Ministerio de Educación en el marco de las acciones por “La Secundaria que queremos” llevó a cabo una serie de diálogos regionales con participación de diferentes actores educativos, especialmente los estudiantes, en 14 regiones del país. Uno de los temas fue la convivencia escolar. Los testimonios revelaron tanto situaciones de violencia como divergencias en el entendimiento de cómo poner límites a conductas inapropiadas.

A su vez el Proyecto Educativo Nacional plantea fomentar climas institucionales amigables, integradores y estimulantes en las instituciones educativas.

De igual manera, en las instituciones educativas debe existir el Comité de Tutoría, Orientación Educativa y Convivencia Escolar siendo el Director el que lo instala y preside. Está conformado por el Coordinador de Tutoría, el responsable de Convivencia – SíseVe, los tutores, el psicólogo, un representante de los auxiliares y de los estudiantes. Además debe tener un plan de trabajo cuyas actividades deben incluirse en el Plan Anual de Trabajo de la Institución.

Uno de los problemas que se presenta frente a estos avances es su cumplimiento en los Centros educativos y la posibilidad de hacerlo. Como ejemplo, muchas instituciones educativas carecen de un psicólogo. El año 2016 la Dirección Regional de Piura informó que tenía sólo 139 psicólogos para 3,800 instituciones públicas.⁸

2.5.8. Enfoque restaurativo en el aula

⁸ Noticia publicada en RPP

El enfoque restaurativo en el ámbito escolar viene siendo aplicado con éxito desde hace más de una década en varios países del mundo: Canadá, Estados Unidos, Nueva Zelanda, Australia, entre otros. Este enfoque procura que los y las jóvenes aprendan de las situaciones de conflicto y de los problemas a través de asumir responsabilidades y reparar los daños causados.

Lo que busca el enfoque restaurativo según Britto (2006) es romper con el esquema penal (a tal falta, tal sanción) como vía de gestión de los conflictos en el ámbito escolar, aportando una nueva perspectiva donde se plantea la transformación de los conflictos desde la asunción de la responsabilidad y la reparación de los daños.

A través de prácticas restaurativas, los estudiantes aprenden a responsabilizarse de sus actos y se fomentan los valores del respeto mutuo, la responsabilidad, la reparación y la resolución cooperativa.

El enfoque incluye diferentes procesos: los diálogos restaurativos, la mediación, los círculos o el conferencing. Este último, requiere necesariamente la participación de otras personas en el proceso, además de víctima y ofensor se introduce el concepto de facilitador.

Según Alberti (2016) la gestión restaurativa de las relaciones demanda poner en práctica una serie de habilidades como la escucha activa, la comunicación asertiva, la empatía, el pensamiento creativo, entre otros. Para la autora, es importante la democracia participativa en las instituciones educativas y los miembros de la comunidad educativa deben llegar a:

Ser capaces de construir espacios educativos, donde se priorice la persona y no su control, con el objetivo de formar individuos libres y responsables capaces de gestionar las relaciones de manera positiva y los conflictos de manera autónoma y, en definitiva, hacer de los centros lugares donde se pueda ejercer una democracia participativa, donde cada uno pueda desarrollar sus potencialidades al máximo, en un clima positivo y pacífico, es uno de los retos pendientes e ineludibles de la escuela y la sociedad de hoy. (párr.6)

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para Hancock, Ockleford y Windridge (2009),⁹ la investigación cualitativa se ocupa de desarrollar explicaciones de los fenómenos sociales. También pretende ayudarnos a comprender el mundo en el que vivimos y responder preguntas sobre las razones del comportamiento de las personas, cómo lo hacen, cómo se forman sus opiniones y actitudes, cómo se ven afectadas por los sucesos que ocurren a su alrededor.

En el proceso de la investigación, la metodología ordena el uso adecuado de los diferentes procedimientos, a fin de asegurar que la secuencia de pasos y el proceso de construcción para la adquisición de nuevos saberes sean pertinentes al objeto de investigación.

3.1. Fuentes de información

Seleccionado el tema de la investigación empezó la recopilación de información sobre el clima del aula y los diferentes aspectos que lo conforman. Se han utilizado textos recientes y de mayor antigüedad por la importancia que tienen en relación al tema.

Se obtuvo la información en las bibliotecas de las universidades Pontificia Universidad Católica y Antonio Ruiz de Montoya. He consultado repositorios en línea de contenidos digitales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad de Piura, Universidad Nacional de México, Universidad de Chile y de las bibliotecas virtuales de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), de la UNESCO. También conseguí información del Sistema de Información Científica Redalyc de la Universidad Autónoma del Estado de México, Dialnet, plataforma de recursos y servicios

⁹ Texto en inglés traducido para la investigación

documentales y Scielo, biblioteca virtual formada por una colección de revistas y así como en books.google.com.pe, entre otros.

La lectura de los textos seleccionados se ha realizado en diferentes momentos de la investigación, de acuerdo con la necesidad de ampliar el conocimiento sobre algún tema. Las fuentes encontradas nos han guiado a otras lecturas, han abierto preguntas y han contribuido a enriquecer esta tesis.

3.2. Enfoque cualitativo

El presente estudio se desarrolla desde la perspectiva del enfoque cualitativo, el cual se eligió porque permite una mirada más amplia al basarse en experiencias y actitudes de las personas estudiadas; además, pretenden comprender las relaciones complejas en torno a la realidad estudiada.

Blasco y Pérez (2007) señalan que la investigación cualitativa “supone la aproximación al sujeto que está en un mundo real para que nos ofrezca información sobre sus experiencias, opiniones, valores, etc., en un ámbito del saber determinado” (p.34)

De igual manera, posibilita analizar los hechos relacionados con las interacciones sociales entre los protagonistas del proceso educativo en el aula.

3.3. Diseño de investigación

El término diseño en el marco de una investigación cualitativa se refiere a cómo se plantea el proceso de investigación. En el estudio cualitativo es más flexible y abierto y se va ajustando a las condiciones del escenario o ambiente.

El diseño de la investigación realizada es explicativo. A partir de la experiencia vivida por los alumnos y alumnas, trata de responder los factores que contribuyen a la construcción de un clima de aula positivo y sin violencia.

El estudio explicativo, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), está dirigido a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Se enfoca en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta.

Siendo un estudio explicativo, el propósito es establecer, a partir de los relatos obtenidos en las entrevistas con los participantes, formas de conducta, actitudes, comportamientos concretos de los docentes que favorecen un clima de aula. También busca profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados.

Nos centraremos en este estudio en una de las interacciones más importantes que se da al interior de la escuela: la relación profesor-alumno que juega un rol preponderante en el logro de los objetivos educacionales. La intención es reflexionar sobre los factores que contribuyen a un clima de aula positivo y sin violencia.

3.4. Método, técnica y análisis de datos de la investigación

Toda investigación parte de un método concebido como el procedimiento a seguir para explicar los aspectos y las relaciones que configuran el objeto de estudio.

Al ser una investigación con enfoque cualitativo el método utilizado es la inducción que va de los hechos particulares a afirmaciones de carácter general; es decir, generaliza los resultados apoyándose en las formulaciones teóricas existentes para una comprensión más profunda.

El interés ha sido estudiar en el contexto donde ocurren las interacciones entre docentes y estudiantes y priorizar los aspectos subjetivos. Para González-Rey (2008) el sentido subjetivo expresa “las producciones simbólicas y emocionales, configuradas en las dimensiones histórica y social de las actividades humanas”. (s/n)

- **Técnica de recogida de datos**

En lo referente a la técnica para la recopilación de datos se ha utilizado la entrevista semi-estructurada. Se eligió esta técnica porque presenta mayor flexibilidad pero al mismo tiempo tienen un orden, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden adaptarse a los entrevistados.

- **Análisis de datos**

El último paso del proceso de investigación consiste en el análisis de datos, el cual conlleva a la interpretación de los mismos. Este permite extraer significados o hallazgos a la luz de las teorías sobre la realidad; lo que permite someterlas a discusión, modificación, o bien, refutarlas.

Como toda reflexión, su finalidad es plantear algunas ideas explicativas con la pretensión que ello estimule a otras personas, a reflexionar sobre el desempeño del rol de profesor y la mirada que tienen los alumnos del mismo.

En este estudio, la interacción entre docentes y alumnos es entendida de la siguiente manera:

[Es] un proceso bidireccional que considera una participación conjunta y una implicación activa de ambos participantes, lo que genera un estado de influencia mutua simultánea basada no sólo en “una respuesta a” sino también en “una anticipación de”. Las dos partes, por lo tanto, intervienen al mismo tiempo exteriorizando sus propios puntos de vista e interiorizando la postura del otro lo que permite que cada persona construya nuevas realidades como consecuencia de la interacción. (Bertoglia 2005:58)

Se considera también que las personas reaccionan frente a la interpretación que hacen sobre dichas conductas y que éstas se manifiestan dependiendo del estado de ánimo, del conocimiento que se tiene del otro, de las experiencias previas, de las representaciones mentales y del contexto en que ocurren los hechos. Estas interpretaciones influyen en cómo se dé la interacción profesor-alumno.

3.5. Problema de investigación

Diversos autores afirman que las relaciones entre docentes y estudiantes son sumamente importantes para un mejor desenvolvimiento de los alumnos en el aula. De igual manera, hemos escuchado diferentes voces de alumnos y egresados que comentan sobre las experiencias vividas durante su etapa escolar tanto de manera positiva como negativa.

Por otra parte, el aula de clases es el sitio clave donde la relación docente-alumno se revela como fundamental, por lo tanto su forma de interactuar nos puede revelar cuáles son los factores que se necesitan reforzar para promover un clima de aula positivo.

Debido a ello surge la pregunta a responder en este estudio: ¿Cuáles son aquellos factores que explican que estudiantes y docentes convivan en un clima

positivo y sin violencia, a partir, de las experiencias vividas por egresados de la educación secundaria?

3.6. Objetivos

Objetivo General

Establecer qué factores están asociados a la construcción de un clima de aula positivo y sin violencia, a partir de la forma en que interaccionan los docentes y alumnos.

Objetivo específico 1

Determinar la valoración que le asignan los egresados de educación secundaria, a sus relaciones de interacción pedagógica con los docentes y cómo ha repercutido dichas interacciones a su desenvolvimiento como estudiante

Objetivo específico 2

Identificar aquellos factores que favorecen un clima positivo de aula y sin violencia en la relación que establecen los docentes con los alumnos.

3.7. Consideraciones éticas

Toda investigación demanda conductas éticas en el investigador frente a los grupos o individuos implicados en el proceso de investigación. Por ello, toda persona ha de participar libremente con conocimiento de qué es lo que se pretende hacer con la información que proporciona.

El investigador es responsable de explicar detalladamente los términos y condiciones de la investigación, de tal manera que los participantes conozcan los propósitos de ésta, la forma cómo se llevará a cabo su divulgación y el nivel de confidencialidad de los datos brindados por los protagonistas del estudio.

Siguiendo estos principios, se aclaró desde el primer momento a cada uno de los y las participantes las acciones que determinarían la protección y seguridad de la información obtenida, la que sería utilizada únicamente para los fines de la investigación. Se incluyó la posibilidad de aceptar que el entrevistado revise cambie sus opiniones y decidir no prestar todas sus declaraciones para ser difundidas en esta investigación.

3.8. Proceso y fases de la investigación

El proceso se ha dado en cinco fases de trabajo que se enumeran a continuación:

3.8.1. Definición del tema de investigación

Al tener el clima de aula diferentes factores, se eligió las relaciones entre profesor-alumno, porque era de interés profundizar más en cómo se establecen y qué factores aportan para promover un clima positivo. Debido a ello, se ha estudiado hechos referidos a los comportamientos, motivaciones, relaciones, creencias y valores e intereses de los entrevistados y entrevistadas.

Cuando se habla de clima de aula, se está haciendo referencia al clima socio- emocional del aula, una de cuyas variables es el tipo de vínculo entre docente y alumno, a partir del tipo de las interacciones que se dan entre ellos.

Los recuerdos que las personas guardan en su memoria sobre sus relaciones con los docentes es resultado de las experiencias significativas ya sean positivas o negativas que han vivido durante el tiempo de su vinculación cuando eran estudiantes.

Mèlich (2002 citado por Gómez y Saucedo 2015) enfatiza que “las experiencias ocurren siempre ligadas a un contexto, que se circunscribe a un espacio y a un tiempo, lo que representa un principio de finitud”.

Estudiar sobre el significado sobre la experiencia que tienen los estudiantes con los docentes, supone profundizar en la dimensión subjetiva pues se recurre a sus recuerdos que han quedado grabados en su memoria y a la valoración que brinda a sus vivencias con sus profesores

3.8.2. Diseño de trabajo

Tras la definición del tema se elaboró un diseño o proyecto de trabajo. El diseño supuso una toma de decisiones sobre cómo se iba a enfocar la investigación y cuál era el aporte que podría dar el estudio a la gestión educativa y a la mejora del

proceso enseñanza-aprendizaje. El proyecto de tesis fue presentado y aprobado por la universidad en agosto de 2015.

3.8.3. Trabajo de campo

a. Instrumento de obtención de información

Teniendo en cuenta el objetivo planteado, la pregunta de investigación y el enfoque cualitativo, se eligió como instrumento la entrevista, porque permite un acercamiento directo entre los participantes y el entrevistador. En las respuestas, el investigador trata de captar sus opiniones, sensaciones y estados de ánimo, enriqueciendo la información y facilitando la consecución de los objetivos propuestos.

La entrevista es una conversación entre el entrevistador-investigador, que permite la recopilación de información de aquello concerniente a un tema específico que se está estudiando. La entrevista siempre estará guiada por el entrevistador, pero tendrá un esquema de preguntas flexible.

El tipo de entrevista elegida fue la semi estructurada, la cual determina de antemano qué información relevante se quiere conseguir. El entrevistador dispone de una “guía”, que recoge los temas que debe tratar a lo largo de la entrevista. Se eligió este tipo de entrevista porque permite explicar un determinado tema al entrevistado, aclarar sus dudas cuando no entienda algún punto de la respuesta y solicitar que profundice cuando sea necesario.

Las preguntas se basaron en los siguientes puntos que permitirían contestar a la pregunta del estudio y, a partir de las respuestas, se seleccionaron los factores que consideran coadyuvan a crear un clima de aula positivo positivos.

Las preguntas de la entrevista surgieron desde las sub-categorías establecidas. Se recogió de esta manera, información que nos permitió responder a la interrogante central de la investigación.

Las preguntas se basaron en los siguientes puntos:

- Identificación de los maestros de quienes recuerdan aspectos positivos y negativos.

- Grado de relación con los alumnos (cercanía, indiferencia o conflicto) con el profesor o profesores que recuerda.
- Trato del profesor para atender a todos los estudiantes: oportunidad de participar, recibir ayuda cuando lo necesitaban
- Retroalimentación: Elogiar el desempeño escolar, dar razones de los elogios y la posibilidad de que el alumno exprese las razones de su conducta.
- Consideración y respeto del profesor hacia sus estudiantes.
- Forma de enseñanza.

Para validar el instrumento, la guía de la entrevista fue elaborada con 25 preguntas y fue aplicada a 5 personas que reunían las características de los participantes. De esta manera, se conocía sobre su duración y el entendimiento de las preguntas. Su aplicación duró alrededor de 60 minutos. Se hicieron algunos ajustes a la redacción de las preguntas para una mejor comprensión de ellas.

La validez del instrumento se dio por tres juezas expertas, la Dra. Birgit Weiler, investigadora, la Mg. Dafne Zapata, psicóloga y la Lic. Mirtha Villanueva, docente en Lengua y Literatura y especialista en Consejería, quienes opinaron sobre el instrumento, hicieron sugerencias y cambios (ver Anexo 2). Después de pasar por la revisión, las preguntas se redujeron a 24 (ver Anexo 3). En la entrevista se consideró preguntarles, de acuerdo al lenguaje más asequible a los alumnos, su opinión sobre la relación que mantuvieron con los docentes. Teniendo la guía validada se procedió a su aplicación el año lectivo del 2015.

La primera entrevista fue el 13 de noviembre del 2016 y la última fue el 10 de diciembre del mismo año. Se lograron 19 entrevistas de estudiantes de la Universidad Ruiz de Montoya que terminaron secundaria después del año 2012.

Las entrevistas fueron realizadas por la misma investigadora. Los participantes fueron entrevistados en ambientes privados de la universidad, lo cual permitió salvaguardar tanto la comodidad del participante como la confidencialidad de la entrevista.

Para empezar la ejecución se abrió la bitácora de campo en donde se hicieron las anotaciones de las acciones y opiniones durante la recolección de los datos (ver anexo 4).

b. Tipo de muestreo utilizado

Los estudiantes participaron voluntariamente y se ubicaron en el ámbito de la universidad, gracias a la técnica de “Bola de nieve”, también conocido como, muestreo en cadena de referencia. En esta técnica los primeros individuos seleccionados para ser estudiados reclutan a nuevos participantes entre sus conocidos. Todos los entrevistados convocaron a otros participantes con la investigación. En algunos casos la persona entrevistada conectó a más de un participante.

Se eligió el uso de esta técnica, ya que abría la posibilidad de que las personas que habían sido entrevistadas localizaran en forma más rápida a otras con las mismas características y logaran interesarlas en participar.

Para iniciar el muestreo, se eligió al azar una alumna que disponía de tiempo libre, se le explicó la razón de la entrevista y aceptó participar. Al final se le solicitó que pidiera a un compañero o compañera que participara como entrevistado. La estudiante contactó a la segunda entrevistada con la investigadora. A partir de ese momento, los entrevistados identificaron otras personas que pertenecían a la población meta de interés. De esta forma, los siguientes encuestados fueron referidos por los anteriores y así sucesivamente.

Sobre las múltiples preguntas que le hacían sobre el tamaño de la muestra, Patton, (2002)¹⁰ afirma lo siguiente:

Mi respuesta universal, certera y segura a estas preguntas es "depende." No hay reglas para el tamaño de la muestra en la investigación cualitativa. Ésta depende de lo que quiera saber, el propósito de la investigación, qué es lo que se necesita, lo que será útil, lo que tendrá credibilidad y lo que puede ser hecho con tiempo y recursos disponibles.(184)

La investigación cualitativa se enfoca en muestras relativamente pequeñas, incluso casos individuales, seleccionados de forma específica. Lo importante aquí es la riqueza de los datos aportados por los y las participantes.

Se recolectan datos hasta que ocurra la saturación. En la investigación cualitativa, se entiende por saturación el punto en el cual después de haber escuchado las entrevistas no aparecen nuevos datos o nuevas ideas, por lo que la búsqueda se detiene. En esta investigación la saturación se dio en el entrevistado N°19.

¹⁰ Texto en inglés traducido para la investigación

c. Participantes

Para la obtención de los datos, se seleccionaron estudiantes de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya que terminaron su secundaria a partir del año 2012 en diferentes escuelas y regiones. Fue factible el contacto con el grupo de interés.

Se decidió escuchar la voz de los alumnos para tener la opinión sólo desde ellos, ya que, en otras investigaciones se ha trabajado con alumnos y docentes o sólo con docentes. La intención era prestar atención a lo que los propios estudiantes tienen que decir sobre su relación los docentes que les habían enseñado durante los últimos años de secundaria. De esta manera, se pudo tener información relacionada con los factores positivos que recordaban de su relación con los profesores con los que había interactuado.

Prieto (2005) de acuerdo con otros autores como Mitra (2006) y Fielding (2001) reafirma la necesidad de la participación de los alumnos en las investigaciones educativas.

“La idea de incorporar a los estudiantes en los análisis de la escuela ha interpelado a numerosos investigadores a revertir el tradicional estado de indiferencia y descalificación respecto de los estudiantes, incluyendo sus visiones sobre los asuntos que les afectan. (p. 30)

En este caso, las personas que accedieron a participar del estudio lo hicieron voluntariamente, después de haber dialogado con la investigadora y conocer las condiciones de uso de sus testimonios.

Se trataba de contestar desde el recuerdo, de dialogar con el pasado. Uno de los participantes se acercó después de la entrevista para expresar: “Al hacerme recordar, he comprendido algunas cosas que para mí fueron dolorosas cuando estudiaba, ahora pienso que es necesario que mire la parte buena de ellas”. Este testimonio hace notar que, a veces, se guardan aquellos recuerdos que forman parte de experiencias negativas, que opacan los aspectos positivos que pudieron tener en la etapa escolar.

En esta sección se muestran los datos más relevantes de los alumnos y alumnas que participaron.

Debido a la técnica empleada la muestra se constituye por un total de 19 estudiantes. El 79% son participantes mujeres y el 21% son hombres.

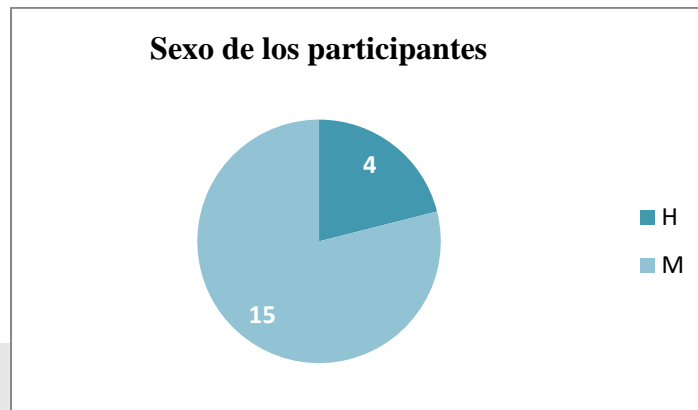


Figura 1. Sexo de los participantes

Fuente: Elaboración propia

Las edades del grupo de estudio varían entre 17 y 20 años, pero la mayoría de estudiantes tenía 19 años.

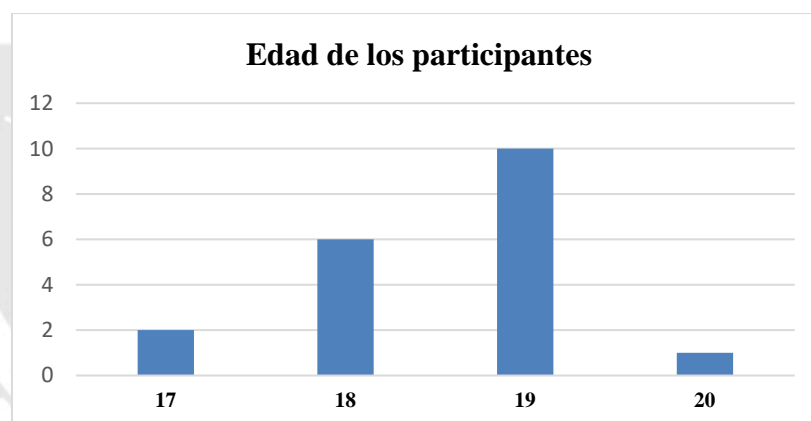


Figura 2. Edad de los participantes

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, la muestra tiene una población heterogénea, pues los participantes provenían de la costa, de la sierra o de la selva.

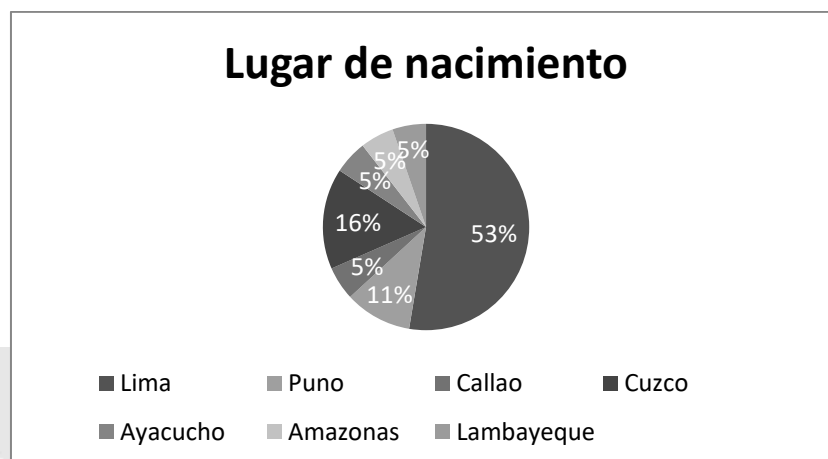


Figura 3. Lugar de nacimiento

Fuente: Elaboración propia

Los participantes han estudiado en instituciones educativas públicas, mixtas y parroquiales.

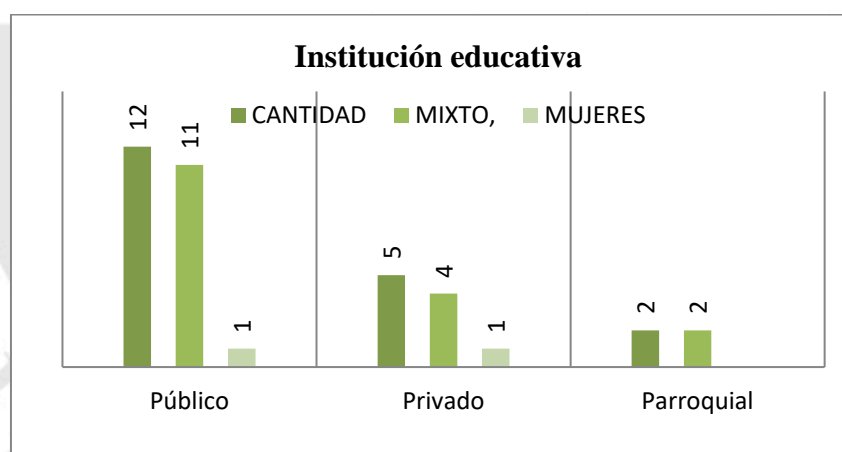


Figura 4. Institución educativa

Fuente: Elaboración propia

A cada alumno o alumna participante se le dio un código y luego una letra siguiendo el orden del alfabeto como identificación para preservar el anonimato. El entrevistado N° 1 se convertía en el participante A y así sucesivamente.

La primera entrevista se realizó el 13 de noviembre del 2015 y la última 10 de diciembre del mismo año. Para realizar las entrevistas, se utilizó una grabadora donde se registraron los comentarios de los alumnos, se transcribieron cada una de

ellas, tal y como los participantes habían contestado las preguntas. Teniendo las transcripciones, los 19 participantes las leyeron y dieron su consentimiento informado (Ver Anexo 5) para el uso de la información. Algunos hicieron pequeños cambios de forma más que de fondo.

3.8.4. Análisis de los datos

Álvarez-Gayou (2003) afirma que una de las “características de la investigación cualitativa es la paradoja de que, aunque usualmente son pocas las personas a quienes se estudia, la cantidad de información obtenida es muy grande” (p. 187).

Antes de empezar a hacer el análisis de los datos se realizó primero una reducción de datos. Para ello, se hizo una primera lectura de las entrevistas y se eliminó la información irrelevante para el estudio.

Las investigaciones cualitativas se basan más, según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2010), en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas); es decir, van de lo particular a lo general.

Al comenzar el análisis de la información, proporcionada por las entrevistas, se señalaron las palabras que estaban vinculadas con la investigación. De esta manera, se hizo un primer acercamiento y se advirtió la relación entre ellas por determinados conceptos.

a. Categorización

Los datos recogidos se ubican en categorías con el fin de poder realizar comparaciones y posibles contrastes. De esta manera, se organizan los datos y se presenta la información siguiendo el patrón identificado. La separación de las diferentes categorías permite examinar las relaciones entre ellas.

Para poder codificar todo el material que se obtiene, Fernández (2006) señala:

(...) en el proceso se fragmenta las transcripciones en categorías separadas de temas, conceptos, eventos o estados. La codificación fuerza al investigador a ver cada detalle, cada cita textual, para determinar qué aporta al análisis. Una vez que se han encontrado esos conceptos y temas individuales, se deben relacionar entre sí para poder elaborar una

explicación integrada. Al pensar en los datos se sigue un proceso en dos fases. Primero, el material se analiza, examina y compara dentro de cada categoría. Luego, el material se compara entre las diferentes categorías, buscando los vínculos que puedan existir entre ellas (p.4).

La categorización facilita la clasificación de los datos registrados y, por consiguiente, propicia una importante ayuda para el análisis posterior.

Teniendo como base las categorías del Programa TESA (Teaching Expectations and Student Achievement), que se centran en la relación profesor-alumno para mejorar el aprendizaje y la calidad de las interacciones, se elaboró una primera categorización que fue presentada en el proyecto de tesis.

Por convenir a centrar los temas relacionados con el problema se tomaron como referencia algunas categorías del programa TESA como subcategorías de acuerdo a los siguientes componentes:

- Componente 1: de oportunidad
Equidad en la oportunidad de respuesta, apoyo individual al estudiante, latencia.
- Componente 2: de realimentación
Corregir; elogiar, dar razones de los elogios, escuchar activamente.
- Componente 3: Proximidad, cortesía/respeto, tocar de forma afectuosa.

En este estudio se planteó primero una Categoría general: Factores positivos y/o negativos en la relación con los docentes que les enseñaron en secundaria que los entrevistados recuerdan.

Se determinaron luego las categorías y subcategorías de acuerdo al cuadro que se presenta a continuación:

Categorías	Subcategorías
Aspectos del comportamiento de los profesores con los alumnos	Aspectos positivos
	Aspectos negativos
Relación con los alumnos y alumnas	Cercanía
	Indiferencia
	Conflicto
Trato del profesor	Equidad en el trato
	Oportunidad de participar
	Ayuda cuando lo necesitaban
	Latencia
Retroalimentación	Elogiar el desempeño escolar
	Escucha activa
	Posibilidad del alumno o alumna de expresar las razones de su conducta
	Forma de corregir
Consideración y respeto	Amabilidad docente
	Maltrato verbal
	Maltrato físico
	Tocamientos indebidos
Forma de enseñanza	Entendimiento de explicaciones
	Dificultad en el entendimiento de las explicaciones

Figura 5. Categorías y subcategorías

Fuente: Elaboración propia

b. El Procedimiento

La categorización fue realizada por la investigadora, quien utilizó el programa Ms Excel para hacer los cuadros.

Se hizo la lectura de la versión digital y se fue marcando con los colores aquellas ideas relevantes para el análisis. En una primera selección, se concentraron las respuestas que aparecían con mayor frecuencia. Luego, se detectaron respuestas similares o comunes.

Posteriormente, se utilizó la categorización determinada en el proyecto de tesis para tener un primer sistema de clasificación con una modificación se cambió “tocamientos indecorosos” a “tocamientos indebidos” por ser de uso más común en el país.

Se separaron los textos que pudieran servir como citas textuales en el reporte final. Se hicieron nuevas lecturas de los textos modificados con las anotaciones. Después de estas primeras lecturas, comenzó la codificación formal sistemática.

Los temas recurrentes que emergieron de la información proporcionada por los estudiantes permitieron ir formando las categorías.

c. La codificación

La codificación se realizó asignando unidades de numeración a los datos recogidos. Por último, se asignó un código a cada patrón general de respuesta.

A los códigos se les otorgó nombres que facilitaran su recordación. Por ejemplo, FE se le atribuyó a forma de enseñanza.

Durante el proceso de codificación, el sistema de códigos fue modificado para asegurar su entendimiento. Se hicieron re-lecturas para lograr sentar la base interpretativa.

d. La triangulación

En los métodos de investigación social existe también el uso de técnicas de triangulación. Cisterna (2005) entiende por proceso de triangulación hermenéutica, a “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación”. (p.68) Se realiza cuando ha concluido el trabajo de recopilación de la información.

La hermenéutica interpreta las cosas que se estudian y se trabajan para una mejor comprensión dando una validez cognoscitiva.

En esta investigación se ha seguido el proceso basándonos en el procedimiento inferencial que consiste de acuerdo con Cisterna en:

ir estableciendo conclusiones ascendentes, agrupando las respuestas relevantes por tendencias, que pueden ser clasificadas en términos de coincidencias o divergencias en cada uno de los instrumentos aplicados, en un proceso que distingue varios niveles de síntesis, y que parte desde las sub-categorías, pasa por las categorías y llega hasta las opiniones inferidas en relación con las preguntas centrales que guían la investigación propiamente tal. (p.68)

Los pasos seguidos fueron:

- Se seleccionó la información separando lo que se consideraba pertinente y relevante para el estudio. También fue una guía el marco teórico.
- Se seleccionaron las respuestas obtenidas y fueron reagrupándose en cada subcategoría.
- Se buscaron coincidencias en las sub-categorías, y se incorporaron a una determinada categoría.

e. Análisis del contenido

A lo largo de este proceso, a partir del análisis de los testimonios, se produjeron modificaciones, lo cual refleja su carácter abierto y flexible. A medida que los datos iban mostrando realidades comunes vividas, se hicieron nuevos cambios y planteamientos.

En el análisis del contenido se buscó encontrar y clasificar en diferentes unidades, categorías o temas presentes en los datos recogidos sin variar el sentido que dieron los participantes en sus entrevistas. Para el procesamiento de la información se construyó una matriz de categorías que sirvió de guía para el análisis de los datos.

Al trabajar primero los datos, se analizó, examinó y comparó el material dentro de cada categoría. Luego, se comparó entre las diferentes categorías, buscando los vínculos que podían existir entre ellas. Las diferentes lecturas de los datos dentro de las categorías plantearon diferentes modificaciones de posición y también se produjo reducción de subcategorías.

En esta investigación también, se han hecho comparaciones de lugar de nacimiento, sexo, edad y clase de colegio a la que asistía el entrevistado.

3.8.5. Información de los resultados obtenidos

Es la última etapa del proceso y consiste en elaborar un informe, en este caso la tesis. Se resume y se presenta de forma ordenada, la fundamentación teórica, los antecedentes, los resultados, las conclusiones a las cuales se ha arribado y las recomendaciones en la cual se plantean nuevas líneas de acción y uso social. También se menciona las fuentes documentales registradas en cualquier soporte y consultadas por la investigadora para sustentar sus escritos.



CAPITULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados

Teniendo como horizonte los factores positivos en las relaciones entre docentes y estudiantes que aportan a un clima de aula positivo, al final, se consideraron las siguientes categorías: aspectos del comportamiento de los profesores con los alumnos, relación con los alumnos y alumnas, trato del profesor, retroalimentación, consideración y respeto y por último forma de enseñanza.

Como en todo estudio cualitativo las categorías primeras variaron debido a la información proporcionada por los entrevistados. De igual manera, se privilegió la construcción de las categorías y sub-categorías a partir del análisis mismo. Varios de los aspectos considerados aparecieron dentro de las nuevas categorías y otros no fueron mencionados.

Las nuevas categorías que se consideraron son los aspectos positivos en la relación profesores-alumnos y aspectos positivos en la relación profesores-alumnos. En cuadro siguiente se enumeran las sub-categorías:

Nuevas Categorías	Nuevas Subcategorías
Aspectos positivos en la relación profesores-alumnos	Confianza
	Respeto
	Recibir ayuda
	Elogiar el desempeño escolar
	La motivación
	Posibilidad de participar
	Dar nuevas oportunidades

Figura 6: Nuevas categorías y sub-categorías

Fuente: Elaboración propia

Nuevas Categorías	Nuevas Subcategorías
Aspectos negativos en la relación profesores-alumnos	Estrictez
	Indiferencia
	Negación de ayuda al estudiante
	Insatisfacción por la forma de enseñar del profesor
	Preferencia por algunos alumnos
	No dar nuevas oportunidades
	Aplicación de sanciones por conductas inadecuadas
	Maltrato del profesor a los alumnos
	Pocas posibilidades de ser escuchado en sus reclamos

Figura 6: Continuación

4.1.1. Categoría: Aspectos positivos en la relación profesores-alumnos

Se tuvo en cuenta la frecuencia de las coincidencias en las respuestas y se calculó el porcentaje para indicar el peso de las respuestas. A partir de ello, se elaboró las siguientes subcategorías.

a. Subcategoría: Confianza

Los lazos que establecen los estudiantes con los docentes se reflejan en la confianza que el alumno tiene con su profesor. Esto permite que el educando comunique sus problemas académicos y/o personales a su maestro o maestra.

La mayoría de los entrevistados (89%) consideraron como un aspecto positivo que el profesor les dé confianza. Ello incluía la disponibilidad para conversar, poder contarle sus problemas y recibir consejos. Para los entrevistados el que los profesores o profesoras los escucharan era muy importante, sentían que comprendían sus necesidades, sus intereses, sus expectativas y especialmente, sus problemas “Mantuvimos un ambiente de confianza que no rebasaba los límites como tales, pero que sí nos permitía estar en el salón en un ambiente bastante ameno” (Participante Q).

El 53% de los participantes mencionaron a sus tutores como profesores en los cuales podían confiar. Esta disposición del docente facilita el establecimiento de relaciones cordiales y fluidas.

Participante F: Mi Profesor de Matemáticas. Él dijo que le tengan confianza y además era nuestro tutor como tenía más confianza, por eso. Podías hablar con él.

Participante L: Mi profesora Historia era muy comprensiva muchos de los alumnos formaron un apego increíble con ella...porque fue nuestra tutora. Ella era una persona que dentro de la clase aconsejaba.

Participante LL: Mi Tutora del 5to de Persona y Familia y cercano el profesor de Matemáticas, porque era mi co-tutor siempre nos hablábamos y respondían las preguntas, era de tratar persona con persona.

Asimismo, en sus testimonios se puede notar la dimensión afectiva en la relación con algunos docentes:

Participante H: Llegué a tenerle más confianza a la profesora de Ciencias (...). Fue como nuestra mamá porque cuando nos sentíamos mal, la buscábamos y le contábamos nuestros problemas y hasta nos llegó a decir: “un día me voy a esconder de ustedes, no me van a encontrar”.

Participante Ñ: La profesora de Literatura, ella era la más cercana también nos hablaba como mamá y a nuestra edad a veces nos cuesta hablar con nuestra madre. Ese espíritu maternal que inspiraba decir: “Esa profesora qué buena, qué linda” aunque era estricta no importa te inspira esa confianza.

Participante E: El profesor de matemáticas, que ya falleció, era como mi abuelo o padre, me daba consejos, lo admiraba, era un caballero en todo el sentido de la palabra. Se abría a aceptarme como su familia. Me marcó mucho...la familia lo primordial, la fidelidad, los valores que no encontré en mi padre

b. Subcategoría: Respeto

Se subrayó dentro de esta subcategoría, el trato cordial, igualitario y amical de los docentes; también, mencionaron como parte del respeto, la puntualidad.

Participante M: Yo creo que no tenían preferencia por cada uno sino que te trataban a todos por igual de una buena manera (...) eran bastante respetuosos.

Participante L: Lo que si me gustaba bastante la relación que había entre profesores y alumnos era respetuosa en todos los casos aún con problemas siempre se trataba de guardar cierto respeto.

Participante E: Puntualidad era la primera expresión de respeto y cortesía, muy raro que llegaran tarde.

Como demostración del trato con respeto consideraron aspectos como el ser atentos con ellos (47%) y el ser llamados por su nombre (36,84%)

Participante F: El profesor saludaba y uno que otro hola que tal o decía tu nombre.

Participante M: te trataban a todos por igual de una buena manera solían llamarte por tu nombre porque he sabido que otros profesores llamaban por los apodos.

Los entrevistados han considerado en sus respuestas las fórmulas de cortesía utilizadas cotidianamente, en especial, el saludo en sus dos formas: el darlo y el responderlo (26,31%):

Participante L: Siempre hubo un ambiente bastante bueno en los estudios, entraban los profesores saludábamos, costumbres que tienen todos, los profesores saludaban, eran amables (...).

Llama la atención que 4 participantes no pudieron mencionar ningún ejemplo de respeto dentro del aula de parte de sus profesores.

c. Subcategoría: Recibir ayuda

Mencionaron diferentes formas de ayuda cuando lo necesitaban, por ejemplo, en cuestiones personales (31,57%) demostraron su interés por ellos: “me ayudó en mis problemas personales, ausencia del padre, maltratos”. (Participante E). Otro docente brindó ayuda para que una alumna pudiera solventar sus gastos sin llegar tarde al colegio.

Participante G: Lo recuerdo muchísimo, (al profesor de Marketing) si llegaba tarde nos decía: “¿por qué has llegado tarde?”, “No tengo papá” y le decía que llegaba tarde porque tenía que trabajar y estudiar y me apoyó y me dio trabajo sacando copias y archivos y me dio para sustentarme.

De igual manera el apoyo lo sentían cuando el profesor o profesora se interesaba por mejorar su rendimiento académico o facilitaba su aprendizaje: “si daban tantas notas bajas eran como que daban más apoyo. Te decían yo te voy a ayudar a subir tus notas.” (Participante L). Otro entrevistado manifestó: “Me trasladé de un Colegio Nacional y me ayudaban especialmente en Matemáticas, se preocupaban por mí”. (Participante C)

Cuando los alumnos pedían una aclaración del tema un 58% de los entrevistados manifiesta que los profesores atendían el pedido y volvían a explicar en forma general. También les preguntaban a los estudiantes si habían entendido:

Participante H: Había algunos profesores como el profesor del CTA que decía: “Si no me han entendido díganme, no he entendido y lo vuelvo a repetir”. Cuando terminaba su explicación preguntaba: “¿Han comprendido todo?, sí han entendido todo, yo les voy a preguntar, si no me preguntan, yo les voy a preguntar” y entonces decíamos: “No he comprendido” y explicaba.

Otros docentes (42.1%) hacían explicaciones en forma individual en el salón a aquellos que necesitaban mayor ayuda. También se ponían de acuerdo con

los alumnos para hablar a la hora del recreo (47.3%), cuando terminaba el horario escolar (31.57%) o en sus horas libres (26.31 %).

Participante Q: (...) siempre se mostraban en su mayoría interesados, el colegio era bastante grande, se sentaban con nosotros, nos explicaban lo que le pedíamos. Como había algunos que vivían muy lejos nos decían que lo dejáramos para otro día; pero siempre retomaban, cumplían con su palabra de retomar otro día la conversación.

d. Subcategoría: Elogiar el desempeño

Los alumnos apreciaban que consideraran su desempeño con palabras que consideraban adecuadas. El 79% de los entrevistados recordaron ocasiones en que un docente los elogió con una felicitación en el salón. Algunos, decían “bien” o “muy bien” o diciendo “está bien hecho”, otros mostrando el trabajo:

Participante I: A mí, algunas veces me dijeron “Felicidades”, “sigue así”, “sigue adelante”, “Estás mejor estás subiendo. Muy bien”, “¡Ah!, los cinco primeros alumnos son tal persona tal persona” y te sentías bien”

Participante P: A veces tomaba de ejemplo el trabajo, pero no para desmerecer el trabajo de los demás sino para felicitarlo, porque había compañeros y compañeras que no se esforzaban mucho en los trabajos, entonces, cuando hacían algo muy bueno el profesor lo hacía saber para que también sea una iniciativa para él o ella poder seguir haciendo eso (...) No desmerecía sino eran cosas muy constructivas que nos daba. Hacía aportes muy buenos.

e. Subcategoría: La motivación

Más de la mitad de los entrevistados (52,63%) manifestaron que aprendían mejor cuando se les hacía participar en diferentes actividades que lograban motivarlos, despertaban su curiosidad y ganas de aprender. Mencionaron también que los juegos, las dinámicas, los concursos y los trabajos en grupo hacían divertida la clase:

Participante I: CTA, teníamos una buena profesora muy dinámica, nos hacía trabajos grupales, nos hacía participar en la pizarra y nos hacía leer... Era una profesora muy activa y dinámica, con distintos métodos y decía ahora van a desarrollar este tema, van a trabajar en grupo. Les doy 20 minutos y después van a salir. Así aprendíamos, perdías el miedo de salir al frente, te decía que tenías que salir y te daba puntos extras. A todos nos encantaba ese curso porque era súper buena la profesora.

Han nombrado en sus respuestas diferentes técnicas de enseñanza y recursos didácticos que les facilitaba la comprensión de los que les estaban enseñando, curiosidad y ganas de aprender y los hacían sentirse a gusto con el docente:

Participante M: Sus clases eran dinámicas, combinaban teoría y prácticas, estamos en Amazonas y el colegio era un colegio más abierto te sacaban al campo si era clase de ciencias te explicaban con las plantas; si era de cívica hacías tu círculo y conversabas con el profesor.

El 26.31% de los participantes opinaron que el uso de materiales audiovisuales: videos, películas y programas de presentación como el power point facilitaban la comprensión de los temas:

Participante A: Nos hacían interpretar, la interpretación a todo le daba sentido. Mirábamos videos “La guerra de los misiles”, podíamos entender mejor y nos gustaban, también películas basadas en obras literarias.

f. Subcategoría: Posibilidad de participar

El 74% de los estudiantes expresaron que la mayoría de los profesores hacían que todos participen en el aula.

A través de sus testimonios se ha podido apreciar el esfuerzo de algunos profesores por dar espacio y oportunidad para que los estudiantes intervengan: “Hacía que todos participen, era para conversar, para dialogar todos, para saber, para que conversando tuviéramos más conocimientos” (Participante D).

El 58% de ellos reconocen que los profesores sí daban tiempo para que piensen la respuesta:

Participante M: Si te hacían una pregunta daban tiempo un minuto, dos minutos. Si no contestaba le decía a otro compañero que te ayude. Y si no contestaba, a otro y si no contestaba ninguno, él mismo se respondía y explicaba.

Al ser las normas de convivencia un marco del comportamiento de los alumnos en el aula y de obligado cumplimiento para ellos, es importante notar que el 68% de los alumnos manifiestan que sí han participado en la elaboración de las normas de convivencia y los tutores promovían que todos manifiesten su opinión al hacerlo:

Participante N: Sí, todos los años y se quedaba pegadito y respetados hasta el fin del año, en el clásico papelote las 10 normas enumeraditas. Las hacíamos en la hora de tutoría, nos daban dos horas de tutorías por semana, entonces en esas horas conversábamos con el tutor y nos daba un plazo para hacer un consenso de cuáles eran las normas que teníamos que oficializarlas y entrabamos en votación, propuestas, las clásicas, cuidar los muebles del salón, apagar celulares, cuidar las cosas, limpiar el salón porque también teníamos una orden de limpieza. Había un reglamento general y una agenda que la supervisaban todos los días y firmados por el papá y nosotros teníamos que escribir sí o sí.

g. Subcategoría: Dar nuevas oportunidades

Los estudiantes pueden fallar por múltiples razones en la presentación de una tarea o en responder bien un examen o las preguntas que se hacen en el aula e incluso en la forma de conducirse en el aula. Para ellos, es gratificante que les den nuevas oportunidades, lo cual influye de manera positiva en las relaciones personales.

Se indagó sobre las ocasiones en las que los alumnos pedían una reconsideración cuando no habían presentado la tarea o deseaban una rectificación de sus notas.

El 63% de los estudiantes mencionaron que los profesores estaban abiertos a escuchar, preguntaban por qué no había presentado la tarea. Daban otra oportunidad si existía una buena razón como problemas en casa, dificultad de entendimiento de la tarea y certificado médico:

Participante H: Si la profesora de Ciencias si te preguntaba por qué no has hecho la tarea algunas decían que cuidaban sus hermanitos, tenían que cocinar y no les había dado tiempo, la profesora les entendía y les dejaba para la siguiente clase, me la haces para dentro de tres días.

Participante P: En ocasiones el profesor nos corregía a todos, (...) y si alguien no traía el cuaderno lo dejaba para que lo trajera al día siguiente o el mismo día en la tarde, pero a veces, nos daba la oportunidad de presentar algunos trabajos con una nota no tan alta como uno lo puede presentar el mismo día. Los alumnos decíamos: “No es justo que un alumno presente días después y tenga la misma nota que yo”, para mí si era justo que no pusiera nota tan alta (...) claro si hay una excusa de enfermedad y cosas extremas, el profesor tenía consideración (...).

4.1.2. Categoría: Aspectos negativos en la relación docente-alumno

a. Subcategoría: Estrictez

Más de la mitad de los entrevistados (57,89%) calificó a sus profesores de estrictos, comprendiendo esto como ser duros:

Participante I: Había un cambio de clima, llegaba el profesor de Matemáticas, todos en ese momento se sentaba en silencio y todos tranquilos (...) había llegado el jefe, como Hitler.

Participante Q: Los que eran estrictos no eran malos profesores pero hacían que el ambiente del salón sea tenso.

Participante H: El profesor de música no entabló mucha relación con nosotros era estricto... cuando explicaba en la pizarra no quería que voltearas a la derecha ni a la izquierda, tenías que mirarlo a él, así estés muriendo de sed tenías que mirarlo. Cuando decía “Escribe” se escribe, cuando dice: “Paren” se tenía que parar.

b. Subcategoría: Indiferencia

Se resalta dentro de las respuestas el considerar a sus profesores como indiferentes (47.36%) demostrando escaso interés y por las expresiones que tenían, la forma de actuar, la poca o nula relación que establecían con ellos: “no se relacionaban con los alumnos, no se interesaban por la vida personal de los alumnos, no les daba confianza” (Participante E).

Para seis entrevistados (31.57%), los profesores no eran cercanos, ya que cuando estaban en el salón era sólo para dictar la clase:

Participante K: Los profesores más rectos, más indiferentes. Sólo iban a dictar su clase y se iban. No había un contacto personal con el alumno.

Participante Q: Los que eran totalmente indiferentes... venían daban su clase, de repente, trataban de mantener una cercanía forzada, pero eso se les notaba un poco y cuando terminaban su clase se retiraban, no estaba el afán de ser un poco cercano.

c. Subcategoría: Negación de ayuda al estudiante

42% de los alumnos recuerdan a profesores que se negaban a ayudarlos y la manera como maltrataban verbalmente:

Participante A: Algunos alumnos se acercaban cuando estaban en grupo los profesores. Si era un alumno que estaba mal le decía: “Qué te voy a repetir, si siempre no entiendes”. Otros decían: “Tienes que seguir practicando si no te voy a jalar. Había un prejuicio con los que no entendían.

Participante K: En algunos casos, si te atendían te respondían: “¿Cómo?, si te lo he repetido miles de veces, ¿cómo no vas a entender? o ponían una cara agestada diciendo: “Asu, de nuevo” o sino, decían: “Que te explique tu compañera porque yo ya no quiero hacerlo”.

d. Subcategoría: Insatisfacción por la forma de enseñar del profesor

La mayoría de los alumnos (89%) manifestaron su disconformidad con la forma de explicar de los profesores: “sólo exponían”, “a veces no le entendíamos mucho, hablaba muy rápido” (Participante Ñ).

En ocasiones, si los alumnos decían que no habían entendido volvían a explicarlo pero repitiendo lo mismo que habían dicho antes. Varios alumnos

(21.05%) expresaron su insatisfacción por la forma de enseñar del profesor manifestando que era aburrida la clase, “su forma de enseñanza no era tan actualizada, eran muy monótona, (...) muchas veces preguntaban, pero ahí quedaban. No interactuaban mucho con el alumno, no hacían grupos para trabajar en el salón” (Participante O).

Un alumno alude la relación que había entre los reclamos que podían expresar y el temor porque ello afecte sus notas, “al decirles que no nos gustaban sus métodos de enseñanza, nos condicionaba con la nota, que creo que es la mayor arma de un profesor en el colegio” (Participante N).

e. Subcategoría: Preferencia por algunos alumnos

Un buen grupo de los entrevistados (68.4%) mencionó criterios de preferencia del profesor por determinados alumnos: los que no sabían o no participaban, los más inquietos, los que sabían. En algunos casos, se convirtieron en prácticas que imposibilitaban la participación de los demás:

Participante F: “En Matemáticas... sólo llamaba a Pedro y lo hacía pasar a la pizarra. Decíamos “Mejor que Pedro nos enseñe si todas las clases va a pasar él”.

Participante H: El profesor me decía: “Tú eres mi alumna preferida”. Él le decía a la clase: “A ver voy a hacer una pregunta, todos me pueden responder”, el profesor ya sabía que yo iba a responder, porque era la que más sabía, pero si yo había levantado la mano, ya no les daba la oportunidad de hablar “ella lo va a decir todo bien”.

f. Subcategoría: No dar nuevas oportunidades

Para los alumnos y alumnas una preocupación es la posibilidad de presentar una tarea cuando ésta no se ha entregado, rectificar una nota o dar una prueba para levantar sus calificaciones. En muchos casos, la respuesta a la solicitud para que el profesor lo haga era negativa.

Participante P: Sí, más que todo cuando uno a veces desaprueba el examen, tratas de decirle al profesor, de explicarle no estuve bien, no entendí tal momento, pero el conflicto se desarrollaba en cómo el profesor te podía comprender de una u otra manera por qué jalaste ese examen. (...) Muchos no entendían y desaprobaban el examen y muy aparte de eso, tenían que llevar otras clases aparte para poder entender, lo que no debería ser.

Un 68% de participantes mencionan que había docentes que no aceptaban excusas cuando no presentaban las tareas y ponían nota desaprobatoria: “Teníamos

las agendas, ponían citas si no hacías las tareas, el profesor de Matemáticas (...) te ponía de frente un 0 y no lo podías cambiar” (Participante J)

Por otro lado, los alumnos podían recibir burlas o comentarios impropios: “No, no, no, los profesores decían: “¿Qué, tu perro se comió la tarea? (Participante K)

42% de los entrevistados manifiestan que hay docentes que no atendían sus pedidos de rectificación de notas:

Participante B: De pedirle, podías, pero no siempre rectificaban. La profesora de Ciencias Sociales, ella nunca se equivocaba, decía “Yo no me he equivocado”.

Participante D: Sí, sí podíamos reclamar, pero siempre algunos profesores se equivocan y te dicen: “No está bien, el mío está bien,” pero no, no estaba bien, quiere hacer valer lo que él ha hecho”.

El 26 % de los entrevistados manifestó que el profesor bajaba puntos si reclamaban y esta manera de proceder generaba miedo a los alumnos.

Participante M: Si tú no estabas de acuerdo en la manera que te corregía y estaba baja tu nota, a veces te la bajaba más, ¿por qué me ha puesto esta nota si me merezco más?, pero daba temor ir porque te iba a bajar más. Por eso, si tú sentías que tu nota estaba baja te daba temor porque te la iba a bajar más.

g. Subcategoría: Aplicación de sanciones por conductas inadecuadas

De acuerdo con lo manifestado por los entrevistados, en general, los profesores no se guiaban por las normas de convivencia sino por el reglamento de la institución educativa y en varios casos por lo que decidía el profesor en ese momento:

Participante E: Habían un procedimiento que algunos no cumplían: códigos y deméritos. El profesor de Matemáticas decía: ¿Para qué hablas?, ¿quieres escuchar? Y te sacaba de clase. Creo que debería hacerse una manera más correcta de aplicar la sanción.

Los alumnos entrevistados nombraron una larga lista de comportamientos que se consideraban inadecuados y merecían sanción. Los más recurrentes son usar el celular (32%), hablar (21%) y hacer bulla (21%). Hay algunas consideradas más graves como copiarse en un examen, quemar papeles dentro de clase. Existen también aquellos en donde se sancionan más a las mujeres: llevar aretes, collares.

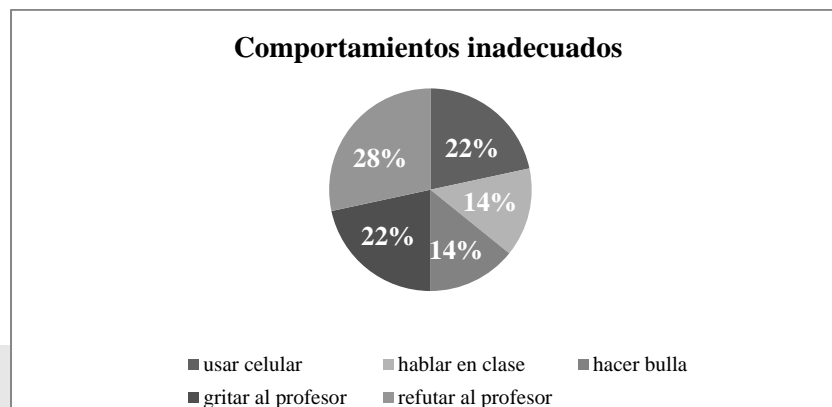


Figura 7: Comportamientos inadecuados

Fuente: Elaboración propia

Cuando sucedía un hecho que el docente valoraba como un mal comportamiento tenía diferentes maneras de afrontarlo. La mayoría aplicaba algún castigo, el más común era que salga del aula. Esto se aplicaba de dos maneras: hacer que el alumno se retire del aula (63%), hacerlo que vaya con el auxiliar (37%), por lo cual, también tenía que salir de clase. También algunos profesores hacían intervenir a la dirección del colegio (37%), advertirle que va a ser sancionado (26%), o llamar a sus padres (26%). Un 21% de alumnos menciona la suspensión.

Existían otras formas atípicas de mantener el orden en el aula: “La profesora solamente porque hablabas con alguien nos trataba como perritos porque llevaba su silbato para que nos calláramos (Participante LL).

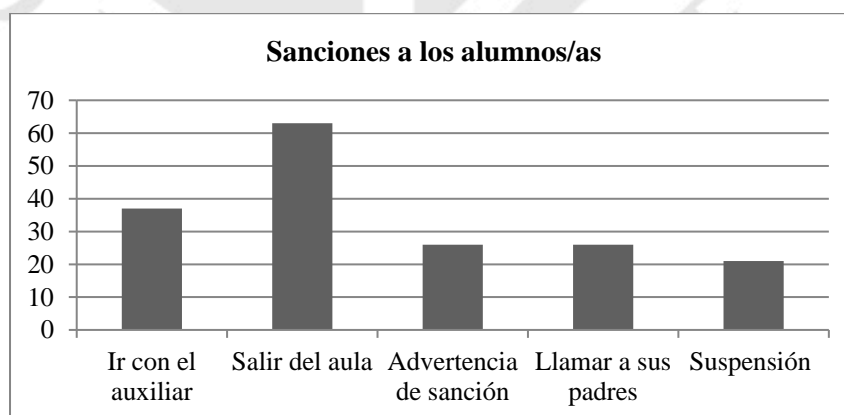


Figura 8: Sanciones a los alumnos

Fuente: Elaboración propia

h. Subcategoría: Maltrato del profesor a los alumnos

Psicológico:

79 % de los entrevistados mencionan ejemplos de trato ofensivo con los alumnos o alumnas. De parte de los profesores, los cuales, los avergonzaban con gritos o con situaciones y palabras que consideraban humillantes. Varios de ellos afirman que ello ocasionaba que les tuvieran miedo:

Participante H: A quien no le hacía caso le gritaba y nos hacía pasar vergüenza, le agarramos pánico a ese profesor.

Participante O: El profesor que enseñaba Física, era un poco tosco, nos llamaba “burros”, “brutos”, “ustedes son unos ineptos” y no entendíamos nada.

Participante C: Sí, el de Matemáticas, en quinto, las chicas cometían errores y gritaba fuerte, les decía que tenían “cabeza de pollo”, hería susceptibilidades.

Participante J: El profesor que le comentaba (CTA) hacía lo que quería, ponía apodos. Mi mamá hace mermeladas y me ponía apodos en relación a eso y lo mismo hacía con mis compañeros.

Uno de los estudiantes menciona que había discriminación y eran ofendidos por el lugar de donde procedían:

Participante G: Sí, el de Matemáticas que era de la capital de Puno y le decía al alumno que no sabía: “Juliaca cuando no, pero que clase de gente viene aquí para que no capte. Si no tienen la capacidad de comprender, no deben estudiar, es como si estuviera hablando con las paredes o con algún animal”.

Actitudes violentas:

Hay diversos testimonios de los entrevistados sobre actos de violencia en la institución educativa:

Participante J: En quinto estaba prohibido llevar celulares. El director empezó una revisión y encontró uno y le prendió fuego con gasolina en la formación delante de todos, pero sólo fue eso, porque después ya nadie revisó y todos llevaban celular.

Maltrato físico:

Algunos profesores empleaban el castigo físico. Seis entrevistados han relatado que hubo golpes con bastón, palo, correa o regla. En ocasiones el instrumento empleado se rompió o el alumno sangró por el castigo.

Participante D “Lo castigaban, agarraban el bastón y castigaban. Te pegaban en tu espalda puede ser o en tu mano, más que todo se dirigían a las manos y a los pies.

Participante G: Sí, CTA, por el experimento que no entregó a su debido tiempo, agarró una madera, posición de 90°, le dio tres veces hasta que se rompió el palo. Nos anticipó que a las mujeres les iba a dar con correa y a los hombres con palo (...). En otra ocasión los alumnos pidieron aumento del tiempo de tardanza de 5 minutos a 10, pero si llegaban más tarde, los ponía de rodillas y encima de chapitas. Se tenían que poner 2 horas y escribir.

Violencia sexual:

Tres alumnas han mencionado sobre miradas a determinadas partes del cuerpo en forma intencional.

Participante O: Siempre habían profesores que te miraban la falda, en especial un tutor... varias veces hemos visto que miraba las piernas, siempre miraba las faldas, bajaba su cabeza y miraba constantemente; también uno de mis profesores. Siempre decíamos: “Gira tus piernas”. Estábamos como en alerta (...) hasta el trasero se quedaba mirando. Nunca hubieron tocamientos indebidos siempre hubo miradas.

Otros tres alumnos mencionaron violaciones a dos mujeres y un varón.

Una de las jóvenes fue embarazada. Se ha conocido además de dos relaciones entre profesor - alumna y profesora - alumno:

Participante G: Una alumna no podía pararse de cabeza y el profesor de Educación Física le agarró de los pies y toda la falda se abrió. Le dijo: “Yo como profesor te voy a apoyar en casa” y ella fue y abusó de ella y quedó embarazada. Llegó la noticia hasta la dirección y lo sacaron del colegio y lo negó, pero le hicieron el ADN y fue a la cárcel por ser menor de edad.

En algunos casos, cuando los alumnos comentaban lo que pasaba, los miembros de la institución negaban el problema a los que pidieron ayuda. En cuatro centros educativos despidieron a los profesores, dos profesores fueron a la cárcel por violación.

Participante H: También había otros casos que daban cólera. Había un profesor de Física que era bien mañoso y a veces le tocaba las partes a las chicas y las chicas le decían al auxiliar y la auxiliar les decía: ¡Ah ya!, ustedes lo provocarán”, entre los profesores lo omitía y lo tapaban, entre los que sabían eso. Justo en quinto año se empezó a saber eso, salió por las noticias y los profesores desaparecieron; pero sí había casos de tocamientos indebidos y las mamás de las alumnas denunciaban, pero desaparecían, esos profesores estaban como contratados por tres meses.

i. Subcategoría: Pocas posibilidades de ser escuchado en sus reclamos

Casi la mitad de los alumnos ha apoyado o participado de alguna denuncia hacia algún profesor. Unos actuaban solos, había quien buscaba apoyo en sus compañeros y otros lo hacían por el cargo que ejercían Alcalde o Alcaldesa del centro educativo, delegado o delegada de aula.

Participante O: El profesor de Física era brusco y grosero. Yo junté firmas para que al profesor lo pudieran sacar. Mi colegio es XXX y tiene varios locales y lo que hicieron fue cambiar al profesor en otro local y pusieron uno que era muy dulce y notabas el cambio.

...

Participante G: Yo era alcaldesa y llegué al director con una solicitud para que cambien al profesor de CTA y lo hice con firmas de los compañeros. Un mes y seguían con él y fui a la UGEL con el profesor de Marketing para que lo cambiaran. Y sí, lo reconocieron y lo sacaron. Me gustaba hacerlo bien.

Algunos alumnos consideraron que no debían quejarse porque las autoridades no los escuchaban: “No podíamos quejarnos porque la directora disponía quien salía y quien entraba (...) No escuchaban las quejas.” (Participante A). Otros tuvieron una experiencia negativa debido a la respuesta de las autoridades

Participante K: Sí, yo sí, con el coordinador porque el profesor tenía una actitud muy violenta, de lisuras y esas cosas. Una vez me amenazó: “A la próxima le digo al coordinador que te bote del colegio, haré que te boten del colegio, por hablar cosas demasiados superfluas”. Le dije al coordinador, éste habló con el profesor y sólo le decía que controle sus impulsos, pero no hubo sanción.

Una observación adicional

No siendo parte de estudio el análisis de la conducta de los alumnos, se desea destacar, en este acápite, que la mayoría de los entrevistados se consideran testigos de situaciones de falta de respeto y violencia, entre profesor y alumno o de alumno a profesor; aunque, reconocen que sólo una minoría está implicada directamente en conductas inadecuadas hacia algún profesor o profesora y califican negativamente esa conducta. Los sucesos también impactan en los demás estudiantes del aula.

- *Enfrentamiento profesor-alumno*

En las entrevistas también se mencionaron las actitudes y conductas de los estudiantes que perturban al maestro y el normal desarrollo de la clase. Algunos alumnos se enfrentan verbalmente a sus profesores.

Participante I: Mi compañero estaba haciendo bulla, el profesor le quitó la práctica. Él le dijo “pero no, yo no estaba haciendo nada” entonces empezaron a discutir y el chico dijo “Yo me voy. No le voy a hacer caso. Ni que fuera mi papá” y se fue. El profesor dijo: “Está jalado en el curso” y todos se quedaron en silencio.

Participante K: Había un profesor de Lengua. Una chica le pidió para ir al baño y el profesor le dijo: “No”. Le grito muy fuerte y ella le dijo: “¿qué me ha dicho Ud...? No me va a venir a faltar el respeto”. El profesor le contestó de una forma muy brusca; también le botó del salón y la suspendieron. No hubo insultos de por medio. No la amonestó. También considero que es una falta de respeto de la alumna al profesor, pero también del profesor a la alumna.

• *Falta de respeto hacia el profesor*

Los alumnos reconocen que hay compañeros de clase que con desplantes o insultos le faltan el respeto al profesor o profesora

Participante Ñ: No de manera directa, pero sí de manera indirecta, no lo hacían en frente de ellas. Rajaban de los profesores hasta llegar a los insultos: “esta tal por cual”, “esta hue...” “esta no sé qué tanta cosa”, si a través de insultos.

Participante LL: El caso de mi mejor amigo del colegio, varias veces a varios profesores indirectamente y directamente, les faltaba el respeto ponía apodos, no haciendo lo que los profesores dicen no prestando atención, diferentes cosas.

Participante N: Sí, había un grupito en mi salón que era muy revoltoso, muy malcriados y sí, faltaron el respeto a un profesor. Eran dos, se pararon en su clase y se retiraron simplemente, (...) previamente, estas alumnas le dijeron al profesor que no les interesaba en absoluto su clase, en frente de todos y eso no me pareció correcto.

• *Maltrato físico*

Durante las clases los comportamientos disruptivos provocan violencia verbal, violencia psicológica, e incluso violencia física.

Participante K: Con el coordinador de 4to y 5to, un chico le alzó la mano y fue expulsado. Le alzó la mano porque el chico había tenido una reunión y a la hora de salida fue ebrio y le alzó la mano porque ese coordinador era muy estricto y le pegó. Creo que tenía matrícula condicional. Al chico no sé qué le pasó en la mente y fue expulsado.

4.2. Discusión de resultados

El presente estudio cualitativo, denominado “Factores que explican que estudiantes y docentes construyan un clima de aula positivo y sin violencia”, persigue determinar qué factores favorecen las relaciones entre profesores y alumnos y la influencia que esto ejerce en el desenvolvimiento dentro del aula de los estudiantes y su aprendizaje.

La investigación recoge los discursos de los estudiantes para proceder luego a su interpretación. Se ha incorporado los puntos de vista de los propios alumnos, sus “voces” y la valoración de su experiencia educativa en relación con sus profesores.

A partir de las constantes en las respuestas de los entrevistados y del análisis comparativo realizado de las declaraciones de cada uno de los participantes en la entrevista, podemos notar que en las opiniones vertidas no ha habido mayor diferencia por la región de donde provienen, el lugar donde han estudiado o el tipo de colegio en el que lo han hecho. Sólo se ha notado una disimilitud: los casos graves de violencia física y sexual han sido relatados por estudiantes que provienen de las regiones: Puno, Cuzco, Ica y Amazonas.

Semejante al estudio de Cornejo y Redondo (2001), este estudio presenta factores más negativos que positivos de las relaciones establecidas con sus docentes en la escuela. En el estudio realizado se menciona la dureza del trato, la falta de interés por sus problemas, la poca o nula relación que establecían con ellos, los actos de violencia. Por otro lado, también hay memoria y reconocimiento de maestros que los ayudaron, aconsejaron, apoyaron en momentos difíciles y aquéllos a los cuales sentían cercanos y podían confiar.

En la investigación realizada por Villanueva (2016) se afirma acerca del clima de aula que cuando las interacciones son de respeto y de confianza, hay mayor participación y atención de los estudiantes. De acuerdo con ello, los participantes del estudio han manifestado de diversas maneras lo positivo que consideran el buen trato, la ayuda recibida, la posibilidad de conversar con los profesores.

Covarrubias y Piña (2004) en su investigación sobre la interacción maestro-alumno mencionan que los estudiantes aludieron principalmente a la calidad de la interacción en términos de cercanía o lejanía de la misma. La mayoría

de ellos habló de una relación “distante”, que para algunos es prevista y propiciada por ellos mismos mientras que para otros, son los profesores quienes la promueven a partir de sus actitudes y comportamiento en las aulas. En los testimonios de los participantes en este estudio hay coincidencia en los términos de lejanía y cercanía. Un buen grupo considera que los profesores son cercanos cuando dialogan con ellos, los escuchan y les permiten contar sus problemas “tienen tiempo para ellos”. La cercanía en el caso de este estudio lo vinculan con la confianza, si son cercanos hay confianza para dialogar, pedir ayuda y conversar sobre aspectos de estudio y personales. En cambio, otro grupo habla de la estrictez de sus profesores; perciben que sólo van a dictar su clase y se van, que son indiferentes.

Según Peña y Molina (2011), el maltrato psicológico se basa en comunicación hostil, inventando mentiras, exagerando intencionalmente errores menores, haciendo invisibles sus logros importantes, tergiversando la narración de hechos, culpándolo de todo lo que salga mal, calumniándolo abiertamente, etc. En el estudio aparecen testimonios de comportamientos de parte de profesores que se pueden calificar de esta forma. Diferentes entrevistados mencionaron que no se acercaban a algunos profesores por temor, miedo a su reacción o a la forma en que hablaban, miraban o por lo que decían y les podían hacer.

En los resultados del estudio, los estudiantes consideran que existen mensajes de forma verbal y no verbal, que implican órdenes o que manifiestan que el docente es el que “manda en clase”. Cubero (2004) afirma que hay formas de comunicación que favorecen y promueven una relación de verticalidad, en donde hay una autoridad única ejercida por el docente y una persona que obedece su mandato, que sería, en este caso, el alumno.

En la investigación de Zavala (2009), los resultados demuestran que el foco de atención de las interacciones en el aula está centrado en las actividades propuestas por el docente, caracterizándose por una relación pasiva del estudiante con respecto al maestro. En contraposición, en la investigación realizada, un mayor número de entrevistados manifestaron que aprendían mejor cuando la clase se desarrollaba en forma interactiva y podían participar proponiendo nuevas actividades.

Una estrategia utilizada por los docentes se basa en la transmisión verbal de conocimientos, su exposición o explicación oral a los alumnos. Frecuentemente,

esta técnica expositiva ocupa la mayor parte del tiempo de la clase y, en ocasiones, se vuelve una forma exclusiva de enseñar según Porlan (1995) y Fernández y Elórtegui (1996). Hativa (2000) constató que era el método más usado por profesores universitarios y de colegios en Estados Unidos. En estos últimos años ha habido variaciones en el momento de la exposición abriendo el diálogo con los estudiantes. Aún así, en el presente estudio la mayoría de los alumnos manifestaron su disconformidad con esta forma de explicar de los profesores y debido a ello, no podían comprender el tema tratado y se sentían “aburridos” en las clases. Las narraciones de los entrevistados muestran que algunos docentes parecen sentir que su trabajo solo consiste en transmitir únicamente el contenido del curso descartando la motivación y la variedad de actividades que se puede hacer en el aula.

A través de los testimonios se ha podido apreciar el esfuerzo de algunos profesores por darles los espacios y las oportunidades para que ellos intervengan en la clase de manera equitativa. Diversos autores, entre ellos Reeve (2009), sostienen que el estilo participativo genera más motivación en los alumnos.

En el estudio realizado por López de Paz (2013), se concluye que las desventajas por la ausencia de una escucha asertiva crean en los estudiantes sentimientos de desmotivación, decepción y los hace sentir desvalorizados. Muy pocos estudiantes son indiferentes a esta actitud de sus docentes. A diferencia de lo manifestado anteriormente, en esta investigación prima en las respuestas la posibilidad de ser escuchados y dar nuevas oportunidades si fallaban en algo.

Abramovay (2005) afirma que la violencia institucional son todas aquellas condiciones normativas y prácticas de la autoridad escolar (directivos y maestros) que generan en los alumnos una sensación de injusticia, abuso de poder o desinterés por su aprendizaje. Diversos alumnos, en este estudio, han manifestado diferentes situaciones que han provocado en ellos una sensación de miedo e injusticia.

Entre los factores positivos los entrevistados de este estudio mencionaron el reconocimiento de su trabajo a través de felicitaciones públicas o poner de ejemplo el trabajo realizado. El que los alumnos se sientan reconocidos, respetados o escuchados, se convierten en factores decisivos para la convivencia como señalan Brophy (1987), Negrón, J. (2006) , Centeno (2008) entre otros.

En cuanto a la elaboración de las normas de convivencia con los alumnos, se está logrando, en la mayoría de las instituciones educativas de donde provienen los estudiantes, que estas sean elaboradas con la colaboración activa de los estudiantes. Valadez (2008), y Nail, Muñoz y Gajardo Aguayo (2013) coinciden en la importancia de que los estudiantes participen en la formulación de las normas de convivencia, ya que de esta forma se construye la responsabilidad grupal e individual para su aplicación.

En referencia a las normas en el aula, podemos inferir que la mayoría de los alumnos no cumple por completo con las normas de convivencia, ni el reglamento del colegio; pero tampoco los docentes se guían por ellas ni por el reglamento a la hora de valorar la conducta de un alumno o de aplicar una sanción. Cada profesor determina a partir de sus propios criterios.

El profesorado utiliza diferentes estilos de afrontamiento¹¹ para gestionar las conductas inadecuadas. De manera positiva, hay docentes que conversan con el alumno que había tenido un mal comportamiento. Sin embargo, en este estudio, priman las respuestas coercitivas al igual que en la investigación de Córdova (2013).

De igual forma que en la investigación de Ross y Watkinson (1999), los alumnos relatan variedad de infracciones menores, como no cumplir la tarea, que habían sido motivo de fuertes castigos: golpes, azotes y aquellos que impedían su normal tiempo de estudio, al no permitirle el ingreso a clase, o el retirarlo del salón. En la investigación, se han mencionado un buen número de casos de agresión verbal, por ejemplo, emplear apelativos, decir groserías y comentarios impropios. Peña y Molina (2011) menciona el maltrato psicológico ejercido por profesores en contra de los alumnos tales como las humillaciones públicas o burlas.

Los estudios sobre la violencia que padecen los niños, niñas y adolescentes en el ámbito escolar fueron la base para la elaboración del documento de sistematización “Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo” (Eljach, 2011) auspiciado por UNICEF. En este material, hay referencias a castigos físicos y abuso sexual a la vez que muestran la tendencia creciente del maltrato emocional en reemplazo de los golpes físicos de los educadores a sus

¹¹ Comportamientos conscientes que llevamos a cabo para afrontar un problema, solucionarlo o conseguir nuestro objetivo.

estudiantes. Por su parte, Cabezas (2008) y otros estudiosos mencionan casos de relaciones impropias con los alumnos, tocamientos indebidos y abusos. En el estudio llevado a cabo se han escuchado testimonios parecidos, aunque son pocos los testimonios de violencia sexual, éstos existen y, como se ha afirmado en innumerables investigaciones realizadas, las víctimas muchas veces callan por miedo a las represalias y por falta de apoyo en casa.

Para Eljach (2011), se maltrata también a los alumnos cuando sufren desaprobaciones de exámenes sin causa visible y sin posibilidad de reclamo. En esta investigación, los alumnos han considerado como un factor negativo al docente que no reconoce sus errores, por el contrario, los justifica y usa el recurso de bajar la nota a quien reclama sin posibilidad reconsiderar la misma.

En este estudio, se puede inferir que las relaciones entre profesores y alumnos tiene un gran peso en cómo se sienten los alumnos dentro del aula y cómo ello afecta los procesos de enseñanza – aprendizaje. En este sentido se coincide con las investigaciones de Blanco, Agüerrondo, Calvo, Cares, Cariola y otros (2008), Ascorra, Arias, y Graff (2003), Rivera (2012) y Gata (2014)

CONCLUSIONES

La convergencia de datos y hechos en los testimonios de los entrevistados condujeron a formular las siguientes conclusiones en torno a los factores que explican que los estudiantes y docentes construyan un clima de aula positivo y sin violencia.

- En el estudio se establece que la construcción de un clima positivo y sin violencia está vinculada con la forma en cómo el docente se relaciona con sus estudiantes: la confianza que genera hacia ellos, su disponibilidad para dialogar, el trato respetuoso y cordial que brinda, motivar el interés de los alumnos por los temas que se dan en clase, la disposición por ayudarlos, el reconocimiento al buen desempeño y la preocupación por dar la oportunidad de participar en forma equitativa.
- De acuerdo con lo expresado por los alumnos, se evidencia que el clima de aula se construye por determinadas interacciones afectivas entre los profesores y los estudiantes, las cuales influyen en la valoración que le otorgan a sus relaciones con los docentes.
- Los resultados obtenidos muestran que siendo la confianza un factor fundamental para crear un buen clima de aula no se desarrolla ni trabaja explícitamente. Se mantiene a consideración del profesor, a pesar de constituir un eje central en la calidad del vínculo entre profesor-alumno/a.

- El estudio revela que existen comportamientos en los profesores que afectan las relaciones e impiden construir un clima de aula positivo como: la indiferencia, la estrictez, el irrespeto, la negación de ayuda al estudiante, la violencia en sus diversas manifestaciones, la preferencia por algunos alumnos, la dificultad para asumir los propios errores y escuchar los reclamos, el no dar nuevas oportunidades, la forma de corregir las conductas inadecuadas.
- La aparición de casos de violencia sexual en sus diferentes manifestaciones demuestra que estas prácticas aún no han podido ser erradicadas de las escuelas.
- Se ha podido establecer que los docentes aplican diferentes criterios, fuera de los reglamentos o normas de convivencia, para tratar las conductas inadecuadas de los estudiantes, lo cual impacta en los alumnos y alumnas en forma negativa.
- Se percibe también que un buen número de docentes privilegia que el alumnado tenga las respuestas “correctas” y prescinde de su misión humanizadora en la interacción con sus alumnos, recortando las posibilidades de su participación en el aula.
- Se constata que la mayoría de los entrevistados, recuerdan más los intercambios negativos (comportamientos y actitudes) del docente, que los positivos.
- El estudio demuestra la importancia de la manera de actuar del docente en su particular interacción con los alumnos y su contribución para favorecer o no a la construcción de un clima positivo en el aula.

RECOMENDACIONES

Como consecuencia de lo anterior, se proponen las siguientes recomendaciones.

- Es preciso reforzar políticas públicas de carácter preventivo; así como, la investigación educativa sobre violencia de los profesores hacia los alumnos
- Sería conveniente implementar evaluaciones periódicas del clima del aula en las instituciones educativas.
- Se plantea también la necesidad de incidir en una nueva forma de relación entre profesores y estudiantes. En este proceso de transformación existen factores sobre los que debería ponerse mayor énfasis y cambios que deberían implementarse en la formación de los profesionales de la educación para favorecer una mejor gestión del clima del aula.
- Se requiere promover la formación continua del docente sobre gestión del aula con incidencia en el clima de la misma; su relación con los alumnos y alumnas y la revisión de sus propios estilos de enseñar para entender cómo influyen en sus interacciones con los otros.
- La escasa información acerca del fenómeno del acoso escolar por parte del docente amerita que se estudie con mayor profundidad este hecho, ya que puede conllevar graves problemas en la salud física y mental de los alumnos y alumnas que lo sufren.

- Las conductas y expresiones demostradas por algunos profesores da indicios de que podrían presentar síntomas del síndrome de Burnout, por lo que, se hace necesario investigaciones sobre la evolución del estrés laboral hacia este síndrome del agotamiento profesional.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), pp. 833-864 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002611.pdf>
- Alberti M. (2016, 11 de mayo). El enfoque restaurativo para la gestión de las relaciones y el conflicto en la escuela del siglo XXI. En *Educaweb[página web]*. Recuperado de <https://goo.gl/UwsLgV>
- Aldana, C. (2006). Aprender a convivir en un mundo de violencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 359, pp. 28-31.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Recuperado de <https://goo.gl/HI2xiV>
- Arévalo, E. (2002). *Clima escolar y niveles de interacción social, en estudiantes secundarios del colegio Claretiano de Trujillo* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima). Recuperado de <https://goo.gl/kXuyGQ>
- Arias, W. y Jiménez, N. (2013). Síndrome de *burnout* en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa. *Revista Educación XXII*, (42), pp. 53-76. Recuperado de <https://goo.gl/ZktzJw>
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003) La Escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 117-135. Recuperado de <https://goo.gl/EBzP5V>
- Ayuso, J. (2006). Profesión docente y estrés laboral. Una aproximación a los conceptos de estrés laboral y burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(3), pp. 1-15. Recuperado de <https://goo.gl/R7LAHJ>
- Barreda, S. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta*. (Trabajo de fin de Máster, Universidad de Cantabria, España). Recuperado de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/08/DOC2-docente-gestor-del-clima.pdf>
- Bertoglia, L. (2005). La interacción profesor-alumno. Una visión desde los procesos atribucionales. *Revista Psicoperspectivas*, 4(1), pp. 57-73. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/26>

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), pp. 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/%20rie/article/viewFile/99071/94661>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), pp. 61-82. Recuperado de <https://goo.gl/nF1cwI>
- Blasco, J. y Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. pp. 307 Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12270/1/blasco.pdf>
- Blanco, R., Aguerro, I., Calvo, G., Cares, G., Cariola, L., Cervini, R. y otros. (2008). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://goo.gl/bASBNm>
- Bono, A. (2012). Los profesores en las clases. Un estudio sobre las pautas de actuación docentes en el aula de primer año universitario desde la perspectiva motivacional. *Revista Digital de Educación y Ciencias Sociales Argonautas*, 2(2), pp. 153-178. Recuperado de <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/13%20ADRIANA%20%20BONO.html>
- Brady, P. (2014). *A case study of student and teacher relationships and the effect on student learning*. (Doctoral dissertation, University of Rhode, Island). Recuperada de http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1284&context=o_a_diss
- Britto, D. (2006, 01 de diciembre). Justicia Restaurativa: Otra forma de establecer disciplina. En *Justicia Restaurativa en Línea [página web]*. Recuperado de <http://www.justiciarestaurativa.org/news/britto/>
- Brotheridge, C. y Grandley, A. (2002). Emotional Labor and Burnout: Comparing Two Perspectives of “People Work”. *Journal of Vocational Behavior*, 60, pp. 17–39 doi:10.1006/jvbe.2001.1815
- Cabezas, C. (2008). Violencia escolar: El acoso del profesor hacia el alumno. *Soitu.Es, sitio de información independiente*. Recuperado de http://www.soitu.es/participacion/2009/03/04/u/valahiei_1236122659.html
- Cajiao, F. (2011). *La ética del Cuidado*. Recuperado de <https://bpinformatica.files.wordpress.com/2011/03/la-c3a9tica-del-cuidado.doc>
- Camacaro, Z. (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (Un estudio de caso). *Revista de Educación Laurus*, 14(26). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111491009.pdf>

- Cámere, E. (2009). La relación profesor-alumno en el aula. [Podcast en un blog] Recuperado de <http://entreeducadores.com/2009/08/01/la-relacion-profesor-alumno-en-el-aula/>
- Cantor, J; Kester, D. & Miller, A. (2000). Amazing Results! Teacher Expectations and Student Achievement (TESA) Follow-Up Survey of TESA-Trained Teachers in 45 States and the District of Columbia. *Paper*. pp. 47. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED443801>
- Carbonero M. A., Valdivieso J. A. y Martín-Antón L. J. (2013). La competencia docente autopercebida del profesorado de Educación Primaria: un nuevo cuestionario para su medida *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), pp. 47-80. doi: 10.1387/RevPsicodidact.5622
- Carlín, M. y Garcés de los Fayos E. (2010). El síndrome de burnout: Evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo. *Anales de psicología*, 26(1), pp. 169-180. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v26/v26_1/20-26_1.pdf
- Centeno, M. (2008). Cuestionario sobre clima motivacional de clase para alumnos de sexto grado de primaria. (Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/626/CENTENO_GARC%C3%8DA_MARIELA_CUESTIONARIO%20SOBRE%20C_LIMA%20MOTIVACIONAL.pdf?sequence
- Chaux E., Daza, C. y Vega, L. (2005). Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa. *Trabajo presentado en Congreso La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*, Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-168209_archivo.pdf
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Ensayo Theoria*, (en línea) Vol. 14 (1): 61-71. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/299/29900107/>
- Conejeros, M., Rojas J. y Segure T. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, 32(129), 30-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13214995003>
- Congreso de la República del Perú. (2003, 17 de julio). Ley N° 28044 [Ley General de Educación]. En *Diario Oficial El Peruano*, Lima.
- Congreso de la República del Perú. (2011, 23 de junio). Ley N° 29719 [Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas]. En *Diario Oficial El Peruano*, Lima.

Congreso de la República del Perú Ley, (2012, 24 de noviembre). Ley N.º 29944 [Ley de Reforma Magisterial]. En *Diario Oficial El Peruano*. Lima.

Córdova, B. (2013). La disciplina escolar y su relación con el aprendizaje en el área de Historia, Geografía y Economía de los alumnos del 4to año secciones "A" y "B" de educación secundaria de la institución educativa "San Miguel" de Piura. (Tesis de Maestría, Universidad de Piura, Perú.). Recuperada de http://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1819/MAE_EDUC_113.pdf?sequence=1

Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Revista Última Década*, (15), 1-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501501>; https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362001000200002

Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas En: *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Ediciones Novedades Educativas, pp. 19-26. Recuperado de <http://www.cpel.uba.ar/uploads/archivos/20141006-015201.pdf>

Cotnoir, C., Paton, S. Peters, L., Pretorius, C., & Smale, L (2014). The Lasting Impact of Influential Teachers *Non-Journal Online Submission* pp. 15. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545623.pdf>

Covarrubias, P. y Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), pp. 47-84. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034103>

Delors, J. Mufti, I., Amagi, I., Carneiro R., Chung, F., Geremek, B. y otros. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. La Educación encierra un tesoro*, 1-304. Editor: Madrid Unesco.

Den Brok, Brekelmans, M. & Wubbels T. (2004). Interpersonal Teacher Behaviour and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3), pp. 407- 442. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/27711942_Interpersonal_Teacher_Behaviour_and_Student_Outcomes

Den Brok, P. Fisher, D. & Koul, R. (2005). The Importance of Teacher Interpersonal Behaviour for Secondary Science Students' Attitudes in Kashmir. *Journal of Classroom Interaction*, 40(2). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ768698.pdf>

- Díaz-Aguado, M. (2005). Convivencia escolar, condiciones básicas para mejorar la convivencia escolar. *Revista Psicothema*, 17(4), 549-558 Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3144.pdf>
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. (Plan Internacional y UNICEF Informe de Investigación). Recuperado de <https://goo.gl/pqyZ4y>
- Farfán, M. (2009). *Relación del clima laboral y síndrome de Burnout en docentes de educación secundaria en centros educativos estatales y particulares* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima). Recuperada de <https://goo.gl/GvaUUC>
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=zOsRnNJ_9BAC&pg=PA101&lpg=PA101&dq=
- Fernández, I. (mayo, 2011). Fundamentos teóricos acerca de la solución de conflictos institucionales en la educación general básica de Ecuador. *Revista Pedagógica Odiseo*, 8(16). Recuperado de <http://www.odiseo.com.mx/articulos/fundamentos-teoricos-acerca-solucion-conflictos-institucionales-educacion-general-basica-e>
- Fernández, J y Elórtgui, N. (1996). ¿Qué piensan los profesores acerca de cómo se debe enseñar? *Investigación y experiencias Didácticas*, 14(3). Recuperado de <https://goo.gl/K4ZQiw>
- Fernández, L. (octubre, 2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*. [Ficha para investigadores] *Institut de Ciències de l'Educació*. Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Ferrada, R. (2014). Relación entre docentes y estudiantes. Una indagación a las Representaciones Sociales, que construyen Estudiantes de Educación Media en torno a la influencia de la Institución Escolar en sus Procesos Formativos. Tesis Santiago, Chile. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/134843/Tesis%20Roc%C3%ADoo%20PDF.pdf?sequence=1>
- Fonseca, O. (2016). Relación entre los estilos de enseñanza de la Maestría en Didáctica de las Ciencias y la formación en pregrado. *Revistas La Salle. Actualidades Pedagógicas*. (68), pp. 65-86 doi: [dx.doi.org/10.19052/ap.3642](https://doi.org/10.19052/ap.3642)

- García, B. (2009) Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10(11). Recuperado de <https://goo.gl/8LMmOe>
- García, L. y López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación* (356), pp. 531-555. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_22.pdf
- Gata, F. (octubre, 2014) El clima de aula como factor influyente en el rendimiento académico. *Revista PaidereX*, 4(1), 2-11. Recuperado de <http://revista.academiamestre.es/wp-content/uploads/2014/11/PaidereX-October-2014.pdf>
- Gehlbach, H., Brinkworth, M. y Harris A. (2011) Social motivation in the secondary classroom: Assessing teacher-student relationships from both perspectives. *Paper presented at the American Educational Research Association, New Orleans*. p.p. 53 Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED525284.pdf>
- Gewertz C., (abril, 2005) Training Focuses on Teachers' Expectations. *Education week [página web]*, 24(30). Recuperado de <https://goo.gl/Qreq66>
- Gómez C., Sanz A., Puyal, E., Luna, M., Sanagustín M. y Elboj, C. (2007). Convivencia en los Centros educativos. Las Relaciones de Convivencia entre docentes y alumnos. *MÓDULO 4: Convivencia profesores y alumnos*. pp. 1-212 Universidad de Zaragoza. Recuperado de https://convivencia.files.wordpress.com/2008/10/cuento_contigo_mod4-209p1.pdf
- González-Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(11), Recuperado de <https://goo.gl/uAaqRL>
- González-Rey, F. (2008) Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. Artículo. *Diversitas v.4 n.2 Bogotá dez.* Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982008000200002
- Granja, C. (2013) Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. *Revistas Científicas Pontificia Universidad Javeriana*, 15(2), 65-93. Recuperado de revistas.javeriana.edu.co/index.php/imagenydesarrollo/article/download/7069/5617
- Hancock, B. Ockleford, E. & Windridge, K. (2007). An Introduction to Qualitative Research. *The NIHR RDS EM / YH* (p. 39). Recuperado de https://www.rds-yh.nihr.ac.uk/wp-content/uploads/2013/05/5_Introduction-to-qualitative-research-2009.pdf

- Hativa, N. (2000). *Teaching for effective learning in Higher Education*.
<https://books.google.com.pe/books?id=i2b3GH8jRp0C&pg=PA66&lpg=PA66&dq=hativa+2000&source=bl&ots=mziz5qjllP&sig=>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4.^a ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5.^a ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Jaik, A., Villanueva R., García M. y Tena, J. (2011). Valoración del desempeño docente y presencia de burnout en maestros de educación superior. *Revista electrónica diálogos educativos*, 11(21), 65-80. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3931314.pdf>
- Juárez A. (2014). Entrevista con Christina Maslach: reflexiones sobre el síndrome de Burnout. *Revista de Psicología Liberabit*, 20(2), 199-208. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272014000200001&script=sci_arttext
- López, E. (2015). Ambiente de aprendizaje, motivación y disciplina en las clases de Educación Física. (Tesis doctoral, Universidad de Valencia, España). Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/50742/Tesis%20Esther%20L%C3%B3pez%20Gonz%C3%A1lez.pdf?sequence=1>
- López, L. y Bisquerra, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en educación secundaria *ISEP: Science*, (5), pp. 62-77. Recuperado de <https://gropinformacio.files.wordpress.com/2014/05/articulo-clima-lopez-bisquerra-isepsicence.pdf>
- López de Paz, M. (2013). *La escucha asertiva como actitud fundamental en la docencia universitaria*. (Tesis de Maestría, Universidad de San Carlos de Guatemala). Recuperado de http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07_2143.pdf
- López, N., Kessler, G. Urresti, M., D'Alessandre, V., Sourrouille, F. y Caderosso, M. (2008). *La escuela y los adolescentes* (IIPE UNESCO Sede Regional Buenos Aires y la OEI Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina). Recuperado del sitio de Internet de UNESCO, UNESDOC: <https://goo.gl/eLPnY4>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005) *La investigación Educativa* (versión Pdf). (5.^a ed.). (p. 664). Recuperado de <https://goo.gl/aAwM1j>
- Mena, M. (2008) ¿Por qué educar lo social, afectivo y ético en las escuelas? [Ficha] Recuperado de <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Fichas/Por-que-educar-lo-social-afectivo-y-etico-en-las-escuelas.pdf>

- Ministerio de Educación. (2016). *Número de Casos Reportados en el SíseVe a Nivel Nacional*. Perú. Recuperado de <http://www.siseve.pe/Seccion/DownloadPDF>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional 2017*. Lima. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Ministerio de Educación. (2012, 2 de junio). Decreto Supremo N.º 010-2012-ED-Reglamento de la Ley N° 29719 [Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas]. En *Diario Oficial El Peruano*. Lima.
- Ministerio de Educación. (2012, 6 de julio). Decreto Supremo N° 011-2012-ED-Reglamento de la Ley N° 28044 [Ley General de Educación]. En *Diario Oficial El Peruano*. Lima.
- Ministerio de Educación. (2013, 3 de mayo). Decreto Supremo N.º 004-2013-ED-Reglamento de la Ley N° 29944 [Ley de Reforma Magisterial]. En *Diario Oficial El Peruano*.
- Ministerio de Educación. (2013). *Tutoría y Orientación Educativa. Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas*. (2ª ed.) Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/02-bibliografia-comun-a-ebr-eba-y-etp/7-aprendiendo-a-resolver-conflictos-en-las-instituciones-educativas.pdf>
- Mitra, D. (2006) Increasing student voice and moving toward youth leadership. *The prevention research*, 13 (1), pp. 7-10. Recuperado de <https://eboardsecure.dcsdk12.org/attachments/080aee20-ba2b-4149-b28f-7d402eb4de1c.pdf>
- Mitra, D. & Gross, S. (2009) Increasing Student Voice in High School Reform Building Partnerships, Improving Outcomes *SAGE Publications BELMAS*, 37(4), pp. 522–543; 33457. DOI: 10.1177/1741143209334577. Recuperado de <https://goo.gl/uELwoa>
- Montejo, E. (2014). *El síndrome del burnout en el profesorado de la ESO*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, España). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/28333/1/T35729.pdf>
- Moreno, C, Díaz, A., Cuevas C., Nova, C. y Bravo, I. (2011) Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), pp.84. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/viewFile/27647/25599>
- Moreno-García R.M. (2009). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense

de Madrid, España). Recuperado de:
<http://eprints.ucm.es/11580/1/T32256.pdf>

Muntaner, J (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1), (2000). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf>

Murillo, J., Castañeda, E., Cueto, S., Donoso, J, Fabara, E. Hernández, M....Torres, P. (2007). *Investigación Iberoamérica sobre eficacia escolar*. (1ª. Ed., pp. 374). Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/IIIEE.pdf

Nail, O., Muñoz, M. y Gajardo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. *Revista Educ. Pesqui*, 39(2), pp. 367-385. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n2/a06v39n2.pdf>

Negrón, J. (2006). *El respeto en el aula: un valor en crisis. Investigación en un Centro Educativo Técnico Profesional de Chillán*. (Tesis de Maestría, Universidad del Bío-Bío, Colombia). Recuperado de http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2006/negron_j/html/index-frames.html

Olson, C. & Wyett, J. (2000). Teachers need affective competencies. Article excerpt. *Questia online research. Academic journal article*, 120(4) Recuperado de <https://www.questia.com/library/journal/1G1-63815693/teachers-need-affective-competencies>

Onetto, F. (2003, agosto-setiembre). Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar. En *OEI- Monografías virtuales Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*, (2). [página web]. Recuperado de: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion04.htm>

Patton M. & Cochran (2002). *A Guide to Using Qualitative Research*. pp. 107-134 Recuperado de <http://people.ucsc.edu/~ktellez/Patton2003.pdf>

Penalva, A., Hernández, M.A. y Guerrero C. (2013). La gestión eficaz del docente en el aula. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 77-91. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.180931>.

Peña, F. (2010) *Una de las mil caras del maltrato psicológico: el acoso docente* (p.21). Recuperado de http://antropologiafisica.org/pdf/acoso_docente.pdf

Peña, F. y Molina, J. (2011) *Acoso docente: maltrato psicológico de profesores hacia alumnos en contextos universitarios tóxicos* (p.20). Recuperado de http://www.izt.uam.mx/sotraem/Documentos/AMET2011/REC/TEXTO/10/10_03.pdf

- Peñaherrera, M. y Cobos, F. (2011) La inclusión y la atención escolar a la diversidad estudiantil en centros educativos primarios: un programa de Investigación acción. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), pp. 121-132. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art6.pdf>.
- Pingo, B. (2015). *Clima social escolar y adaptación de conducta en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Trujillo* (Tesis de licenciatura, Universidad Privada Antenor Orrego, Perú). Recuperada de http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/1774/1/RE_PSICOLOGIA_CLIMA.SOCIAL.ESCOLAR_ADAPTACION.CONDUCTA_TESIS.pdf
- Prieto M. (2005). La participación de los estudiantes: ¿Un camino hacia su emancipación? *Theoria*, 14 (1), pp. 27-36. Recuperado de <http://studylib.es/doc/5048475/la-p>
- Reeve, J. (2009) Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Journal Educational Psychologist*, 44(3), pp. 159–175, C Taylor & Francis Group, LLC. DOI: 10.1080/00461520903028990
- Resolución Ministerial N° 627-2016-sobre “Las Normas de Orientación para el Desarrollo del Año Escolar 2017”. Ministerio de Educación Recuperado de <https://educare.pe/noticias/normas-y-orientaciones-para-el-ano>
- Rivera, M. (2012). *Clima de aula y logros de aprendizaje en comunicación integral del quinto grado de 4 instituciones educativas de Ventanilla*. (Tesis de Grado, Universidad San Ignacio de Loyola, Perú, pp. 83). Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1303/1/2012_Rivera_Clima%20de%20aula%20y%20logros%20de%20aprendizaje%20
- Romero (2013). *La influencia en la interacción profesor-alumno y la interacción entre iguales en la creación del ambiente de aula* (Tesis de licenciatura, Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima, Perú, pp. 173). Lima: UARM
- Rosales (2010). *La percepción del clima de aula en estudiantes de educación secundaria de una Institución Educativa del Callao* (Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola, Perú, pp. 155). Recuperado de: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1293/1/2010_Rosales_La%20percepci%C3%B3n%20del%20clima%20de%20aula%20
- Ross y Watkinson (1999). *Escuelas, Complicidad y fuentes de la violencia* Recuperado de http://www.academia.edu/9391439/ESCUELAS_COMPLICIDAD_Y_FUENTES_DE_LA_VIOLENCIA_316_LA_VIOLENCIA_EN_EL_SISTEMA_EDUCATIVO

Sánchez M. (2006, diciembre). Disciplina, autoridad y malestar en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación-OEI* [página web], (41/1) Recuperado de <http://rieoei.org/opinion38.htm>

Sobrado, L. (2007) La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado tutor. *Revista Internacional de investigación e innovación educativa*, (9), pp. 43-64. Recuperado de <https://goo.gl/uH6TL2>

Stough & Montague (2014) Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education 23. How teachers learn to be classroom managers *Article TEXAS A&M UNIVERSITY* p.p. 446-458. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/233291703_Classroom_Management_A_Critical_Part_of_Educational_Psychology_With_Implications_for_Teacher_Education

Tapia, V. (1997) Aportes de la Psicología cognitiva a un nuevo paradigma educativo. *Revista de Psicología*, 1(1). Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/psicologia/1997_n1/aportes.htm

Tedesco, J. (2011) Los desafíos de la Educación Básica en el siglo XXI *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), pp. 31-47. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie55a01.pdf>

Terrones, D. y Martínez, A. (2013) *Guía para una escuela acogedora e integradora desde el inicio del año escolar*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/guia_buena_acogida_25_2_13.pdf

Torrego, J.C. y Fernández I. (2014). *Protocolos de actuación urgente ante conflictos*. [Ficha] 27 p.p. Recuperado de https://testprl.org/media/mce_filebrowser/2014/11/07/7.2.disrupcion_con_fichas.pdf

Torres, A. (18 de julio de 2016). El cerebro necesita emocionarse para aprender. *Diario El País*. Recuperado de http://economia.elpais.com/economia/2016/07/17/actualidad/1468776267_359871.html

Valadez, I (2008) *Informe de estudio Violencia escolar: Maltrato entre iguales en escuelas secundarias de Guadalajara* (p.p. 211). Recuperado de <https://goo.gl/Qhnbtt>

- Vallejo, R. y Finol, M. (2009, 4 de setiembre). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. En *REDHECS [página web]*. Recuperado de <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewArticle/620/1578>
- Vassallo B. (2008) Classroom climate as perceived by Maltese and non-Maltese pupils in Malta. *Malta Review of educational Research*. Vol: 6 No.1 2008 University of Malta, Recuperado de: <http://www.mreronline.org/wp-content/uploads/2013/07/MRERV6I1P61.pdf>
- 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, p.p.65). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/7466>
- Wetzell, M. (2009) *Clima motivacional en la clase en estudiantes de sexto grado de primaria del Callao* (Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú, p. 62). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/423>
- Woolfolk, A. (2010) *Psicología educativa* (11ª. Ed.) PEARSON EDUCACIÓN, México, 2010 pp. 648. Versión en español de la obra titulada Educational Psychology, Seventh Edition, de Anita E. Woolfolk, publicada originalmente en inglés por Allyn & Bacon, E.U.A. <https://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf>
- Yáñez, R. Pérez, V. y Yáñez, C. (2005). La confiabilidad hacia los docentes por parte de los estudiantes y su influencia en la construcción de confianza y en la identificación organizacional hacia sus carreras. *Estudios Pedagógicos XXXI*, (2), 89-103.
- Zavala, A. (2009) *Interacciones en el aula en estudiantes de 1º grado de secundaria*. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú, pp.155). Recuperado de: <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/623>

ANEXO 2: FORMATO DE VALIDACIÓN POR CRITERIO DE JUECES¹²

DATOS DEL JUEZ:

Nombres y Apellidos:.....

Especialidad:.....

Grado académico:.....

Fecha:.....

Principales conceptos teóricos utilizados para elaborar el instrumento

Clima de aula: El clima de aula es resultado de la interacción de distintos factores, como: el ambiente físico, la metodología de clase, la relación entre los alumnos, la evaluación del aprendizaje, las acciones y decisiones que tome el profesor y el vínculo que establezca con los alumnos.

Estilos de enseñanza: Villalobos, (2003) dice que: “El estilo de enseñanza es el modo o la forma particular de enseñar en donde se sintetizan y actúan un conjunto de preferencias y actitudes de un profesor en su actividad educativa” (pág. 142).

Dimensiones del Clima de aula en relación al profesor/a: Se han utilizado 12 categorías del Programa TESA (Teaching Expectations and Student Achievement) de las Escuelas Públicas de Arlington (Arlington Public Schools, APS), en Virginia (USA).

- 1) **Interpersonal**, que mide la percepción de cuán cercanos son sus docentes.
- 2) **Regulativo**, que mide cuán severo es el cumplimiento de las normas.
- 3) **Instruccional**, que mide la percepción de los alumnos, acerca del interés o desinterés de los profesores por su aprendizaje.
- 4) **Equidad en la oportunidad de respuesta:** nominar a alguien para que responda una pregunta, demuestre, afirme o corrija algo que se ha dicho.
- 5) **Apoyo individual al estudiante:** interacción cercana entre alumno-profesor, dando asistencia y apoyo a los alumnos mientras trabajan en grupo, fuera del salón, al final de la clase o en los recesos.
- 6) **Latencia:** dar tiempo al estudiante para responder, ser paciente.
- 7) **Elogiar el desempeño escolar y hacer críticas positivas:**
Dar razones de los elogios: no es suficiente con decir “Bien”, es necesario especificar en qué sentido los avances muestran mejores desempeños.

¹² Formato que se elaboró para las juezas. Después de la revisión hicieron sus sugerencias y cambios.

- 8) **Escuchar activamente:** implica devolver al estudiante con otras palabras lo que él ha dicho de tal forma que la intervención del profesor invite al alumno a seguir hablando, porque él constata que el profesor lo ha estado escuchando.
- 9) **Proximidad:** cercanía, acercarse al estudiante.
- 10) **Cortesía/Respeto:** expresados tanto de forma verbal, como no verbal. Intercambio de experiencias personales.
- 11) **Tocar de forma afectuosa,** no amenazante o intimidante (por ejemplo, dar la mano o una palmada en la espalda).
- 12) **Poner límites al comportamiento,** la actuación o la intervención de los alumnos en diferentes tareas: no de forma hostil, agresiva o amenazante.

A continuación le presentamos a usted el instrumento:

1. **FICHA TÉCNICA:**

Nombre del Instrumento: Entrevista sobre clima de aula

Autores: Eva Boyle Bianchi

Título de la Investigación:

Factores que explican que estudiantes y docentes convivan en un clima de aula positivo y sin violencia

Objetivo General:

Identificar qué factores explican que estudiantes y docentes convivan en un clima de aula positivo y sin violencia.

Objetivos Específicos:

1. Identificar qué tipos de vínculos entablan escolares y docentes.
2. Indagar en cómo el proceso de elaboración y cumplimiento de normas de disciplina tiene un efecto en los vínculos que entablan escolares y docentes.
3. Determinar en el aula, qué características promueven:
 - a. Un clima de aula positivo.
 - b. Una convivencia sin violencia.
 - c. Que un docente sea valorado por sus alumnos y alumnas.
4. Examinar cómo se resuelven los conflictos entre alumnos y profesor, dentro del aula, y qué efectos (corto, mediano y largo plazo) traen consigo esos métodos.

Tipo de Investigación: Cualitativa

Objetivo del instrumento en la investigación: Obtener información de adolescentes (16 a más) que hayan terminado la secundaria a partir del año 2012 para determinar qué factores positivos y negativos han quedado en su memoria acerca de la relación tenida con sus profesores/as.

Estructura:

Nº de ítems: 25

3 ítems sobre aspectos positivos y negativos de la relación (preguntas 1, 2, 3)

3 ítems sobre su forma de enseñanza (preguntas 4, 5, 6)

5 ítems sobre relación con los alumnos/as: cercanía, indiferencia o conflicto (preguntas 7, 8, 9, 10, 11)

3 ítems sobre trato del profesor en términos de equidad a los alumnos: oportunidad de participar, ayuda cuando lo necesitaban (preguntas 13, 14, 15)

2 ítems sobre realimentación: Elogiar el desempeño escolar, dar razones de los elogios, escucha activa, posibilidad de que el alumno exprese al profesor/a lo que piensa (preguntas 16 y 17)

3 ítems sobre posibilidad de ser escuchado en sus reclamos (preguntas 18, 23, 24,)

3 ítems sobre consideración y respeto del profesor hacia sus alumnos/as (preguntas 19, 21, 22)

2 ítems sobre cumplimiento de normas (preguntas 12 y 20)

1 ítem sobre elaboración de normas (pregunta 25)

Para evaluar el instrumento (entrevista) usted observará cuatro alternativas que son:

TA	()	:	Totalmente de Acuerdo
DA	()	:	De Acuerdo
ED	()	:	En Desacuerdo
TD	()	:	Totalmente en Desacuerdo

Deberá marcar con un aspa o cruz la opción que considere pertinente para cada uno de los reactivos del instrumento.

5. EVALUACIÓN DE REACTIVOS

Para cada uno de los aspectos a considerar deberá tener en cuenta las siguientes indicaciones:

Contenido teórico: El reactivo mide algún aspecto del constructo al que se le asocia

Redacción y gramática: El reactivo está correctamente redactado, con ortografía y gramática pertinentes y con vocabulario adecuado.

Coherencia y claridad: El reactivo puede ser comprendido fácilmente por un adolescente.

Pertinencia respecto al área: El reactivo se relaciona directamente con el área en el que está incluido.

Área: Factores positivos y/o negativos de la relación con los/as profesores/as

PREGUNTA 1 ¿Qué profesores/as se llevaban bien con los alumnos? Por qué?

	Contenido teórico	Redacción y gramática	Coherencia y claridad	Pertinencia respecto al área	Observaciones
TA					
DA					
ED					
TD					

PREGUNTA 2 ¿Qué profesores/as no se llevaban bien con los alumnos? ¿Por qué?

	Contenido teórico	Redacción y gramática	Coherencia y claridad	Pertinencia respecto al área	Observaciones
TA					
DA					
ED					
TD					

PREGUNTA 3 ¿Crees que los demás compañeros/as de clase también los consideran así?

	Contenido teórico	Redacción y gramática	Coherencia y claridad	Pertinencia respecto al área	Observaciones
TA					
DA					
ED					
TD					

Área: Forma de enseñanza

PREGUNTA 4 ¿Cómo enseñaban los profesores que consideras, la mayoría de los alumnos entendían sus explicaciones?

	Contenido	Redacción	Coherencia	Pertinencia	Observaciones
--	-----------	-----------	------------	-------------	---------------

	teórico	y gramática	y claridad	respecto al área	
TA					
DA					
ED					
TD					

PREGUNTA 5 ¿Cómo enseñaban los profesores a los cuales era difícil de entender sus explicaciones?

	Contenido teórico	Redacción y gramática	Coherencia y claridad	Pertinencia respecto al área	Observaciones
TA					
DA					
ED					
TD					

PREGUNTA 6 ¿Los profesores/as han sido estrictos en las clases?

	Contenido teórico	Redacción y gramática	Coherencia y claridad	Pertinencia respecto al área	Observaciones
TA					
DA					
ED					
TD					

Área: **Relación con los alumnos/as**

PREGUNTA 7 ¿A qué profesores/as considerabas cercanos a los alumnos/as? ¿Cómo se comportaba?

	Contenido teórico	Redacción y gramática	Coherencia y claridad	Pertinencia respecto al área	Observaciones

TA					
DA					
ED					
TD					

PREGUNTA 8 ¿A qué profesores/as considerabas indiferentes a los alumnos/as? ¿Cómo se comportaba?

	Contenido teórico	Redacción y gramática	Coherencia y claridad	Pertinencia respecto al área	Observaciones
TA					
DA					
ED					
TD					

PREGUNTA 9 ¿Tú crees que los profesores en algunos casos son ofensivos con los alumnos?

	Contenido teórico	Redacción y gramática	Coherencia y claridad	Pertinencia respecto al área	Observaciones
TA					
DA					
ED					
TD					

PREGUNTA 10 ¿Has presenciado algún conflicto fuerte entre un profesor/a y un alumno/a?

	Contenido teórico	Redacción y gramática	Coherencia y claridad	Pertinencia respecto al área	Observaciones
TA					

DA					
ED					
TD					

PREGUNTA 11 ¿Tú has tenido algún conflicto fuerte con un profesor/a?. Puedes contarlo?

	Contenido teórico	Redacción y gramática	Coherencia y claridad	Pertinencia respecto al área	Observaciones
TA					
DA					
ED					
TD					

Área: Trato del profesor en términos de equidad a los alumnos

PREGUNTA 13 Cuando preguntaba el profesor/a ¿eran siempre los mismos alumnos/as o hacía participar a todos en forma diversa?

	Contenido teórico	Redacción y gramática	Coherencia y claridad	Pertinencia respecto al área	Observaciones
TA					
DA					
ED					
TD					

PREGUNTA 14 Si hacía una pregunta ¿Daba tiempo para contestar a los alumnos/as?

	Contenido teórico	Redacción y gramática	Coherencia y claridad	Pertinencia respecto al área	Observaciones
TA					
DA					

ED					
TD					

PREGUNTA 15 Cuando un alumno/a no entendía una explicación ¿cómo lo ayudaba?

	Contenido teórico	Redacción y gramática	Coherencia y claridad	Pertinencia respecto al área	Observaciones
TA					
DA					
ED					
TD					

Área: Realimentación

PREGUNTA 16 Si un alumno/a había dado una buena respuesta o hecho un buen trabajo se lo reconocía delante de la clase. ¿Qué clase de elogios le decían?

	Contenido teórico	Redacción y gramática	Coherencia y claridad	Pertinencia respecto al área	Observaciones
TA					
DA					
ED					
TD					

PREGUNTA 17 Los alumnos/as ¿tenían posibilidad de hablar con los profesores/as fuera de hora de clase?

	Contenido teórico	Redacción y gramática	Coherencia y claridad	Pertinencia respecto al área	Observaciones
TA					
DA					
ED					

TD					
----	--	--	--	--	--

Área: Posibilidad de ser escuchado en sus reclamos

PREGUNTA 18 Si un alumno/a no hacía la tarea el profesor daba oportunidad para que diga las razones porque no la hizo?

	Contenido teórico	Redacción y gramática	Coherencia y claridad	Pertinencia respecto al área	Observaciones
TA					
DA					
ED					
TD					

PREGUNTA 23 ¿Si algún profesor se equivocaba en corregir una tarea o examen podías reclamar y pedir que se rectifique la nota?

	Contenido teórico	Redacción y gramática	Coherencia y claridad	Pertinencia respecto al área	Observaciones
TA					
DA					
ED					
TD					

PREGUNTA 24 ¿Has podido denunciar un maltrato hacia ti o hacia un compañero por parte de un profesor? Por qué?

	Contenido teórico	Redacción y gramática	Coherencia y claridad	Pertinencia respecto al área	Observaciones
TA					
DA					

ED					
TD					

Área: Consideración y respeto del profesor hacia sus alumnos/as

PREGUNTA 19 ¿Qué demostraciones de cortesía y respeto hacia tu persona recuerdas de parte de los profesores/as que te enseñaron?

	Contenido teórico	Redacción y gramática	Coherencia y claridad	Pertinencia respecto al área	Observaciones
TA					
DA					
ED					
TD					

PREGUNTA 21 ¿Alguna vez un profesor o profesora los insultó o les dijo palabras que offendían?

	Contenido teórico	Redacción y gramática	Coherencia y claridad	Pertinencia respecto al área	Observaciones
TA					
DA					
ED					
TD					

PREGUNTA 22 ¿Alguna vez un profesor/a lo golpeó o tocó a un alumno/a de forma indebida?

	Contenido teórico	Redacción y gramática	Coherencia y claridad	Pertinencia respecto al área	Observaciones
TA					
DA					

ED					
TD					

Área: Cumplimiento de normas

PREGUNTA 12 ¿Hay algún alumno/a que recuerdes que le haya faltado el respeto al profesor? ¿Qué hizo el profesor?

	Contenido teórico	Redacción y gramática	Coherencia y claridad	Pertinencia respecto al área	Observaciones
TA					
DA					
ED					
TD					

PREGUNTA 20 Si un alumno/a no se portaba correctamente ¿qué hacía el profesor?

	Contenido teórico	Redacción y gramática	Coherencia y claridad	Pertinencia respecto al área	Observaciones
TA					
DA					
ED					
TD					

Área: Elaboración de normas

PREGUNTA 25 Cuando estudiabas secundaria, ¿tú y tus compañeros de clase tuvieron alguna participación en la elaboración de las normas de disciplina de su aula?

	Contenido teórico	Redacción y gramática	Coherencia y claridad	Pertinencia respecto al área	Observaciones

TA					
DA					
ED					
TD					

6. **EVALUACIÓN DE FORMATO DEL INSTRUMENTO**

	Presentación	Claridad en las preguntas	Número de preguntas	Posibilidad de respuestas amplias	Observaciones
TA					
DA					
ED					
TD					

Nombre y Apellidos:

Firma

.....

.....

ANEXO 3: Entrevista después de la revisión de las juezas y aplicada a los entrevistados/as

1. ¿Qué profesores/as se llevaban bien con los alumnos? ¿Por qué?
2. ¿Qué profesores/as no se llevaban bien con los alumnos? ¿Por qué?
3. ¿Crees que los demás compañeros/as de clase también los consideraban así? ¿Por qué?
4. ¿Cómo enseñaban los/as profesores cuyas explicaciones eran entendidas por la mayoría de los alumnos?
5. ¿Puedes dar algunos ejemplos de cómo enseñaban los profesores cuyas explicaciones eran difíciles de entender por la mayoría de los alumnos?
6. ¿De qué manera algunos profesores/as han sido estrictos en las clases? ¿Por qué fueron estrictos?
7. ¿Qué profesores/as consideraban cercanos a los alumnos/as? ¿Puedes dar algunos ejemplos de cómo se comportaba?
8. ¿Qué profesores/as considerabas indiferentes a los alumnos/as? ¿Cómo se comportaban?
9. ¿Tú crees que los profesores en algunos casos eran ofensivos con los/as alumnos? ¿Puedes dar algunos ejemplos?

10. ¿Has presenciado algún conflicto fuerte entre un profesor/a y un alumno/a?
¿Puedes decir qué sucedió?
11. ¿Tú has tenido algún conflicto o discrepancia con algún profesor/a? ¿Puedes contarlo?
12. ¿Hay algún alumno/a que recuerdes que le haya faltado el respeto al profesor?
¿Qué hizo el profesor?
13. Cuando preguntaba el profesor/a ¿eran siempre los mismos alumnos/as o hacía participar a todos en forma diversa?
14. Cuando los/as profesores/as hacían una pregunta ¿Daba tiempo a los alumnos/as para reflexionar y contestar?
15. Cuando un alumno/a no entendía una explicación, ¿cómo lo ayudaban?
16. Si un alumno/a había dado una buena respuesta o hecho un buen trabajo, el profesor, ¿se lo reconocía delante de la clase? ¿Qué clase de palabras o elogios le decía?
17. ¿Cómo se comportaban los/as profesores/as si los alumnos deseaban conversar con ellos/as sobre temas de clase o tareas y se acercaban fuera de la hora de clase?
18. Si un alumno/a no hacía la tarea, ¿el profesor daba oportunidad para que diga las razones porque no la hizo? ¿Qué es lo que le decía?
19. ¿Qué demostraciones de cortesía y respeto hacia tu persona recuerdas de parte de los profesores/as que te enseñaron?
20. Si un alumno/a no se portaba correctamente, ¿qué hacía el profesor?
21. Según tu parecer ¿Alguna vez un profesor/a lo golpeó o tocó a un alumno/a de forma indebida? ¿Cuándo pasó eso?

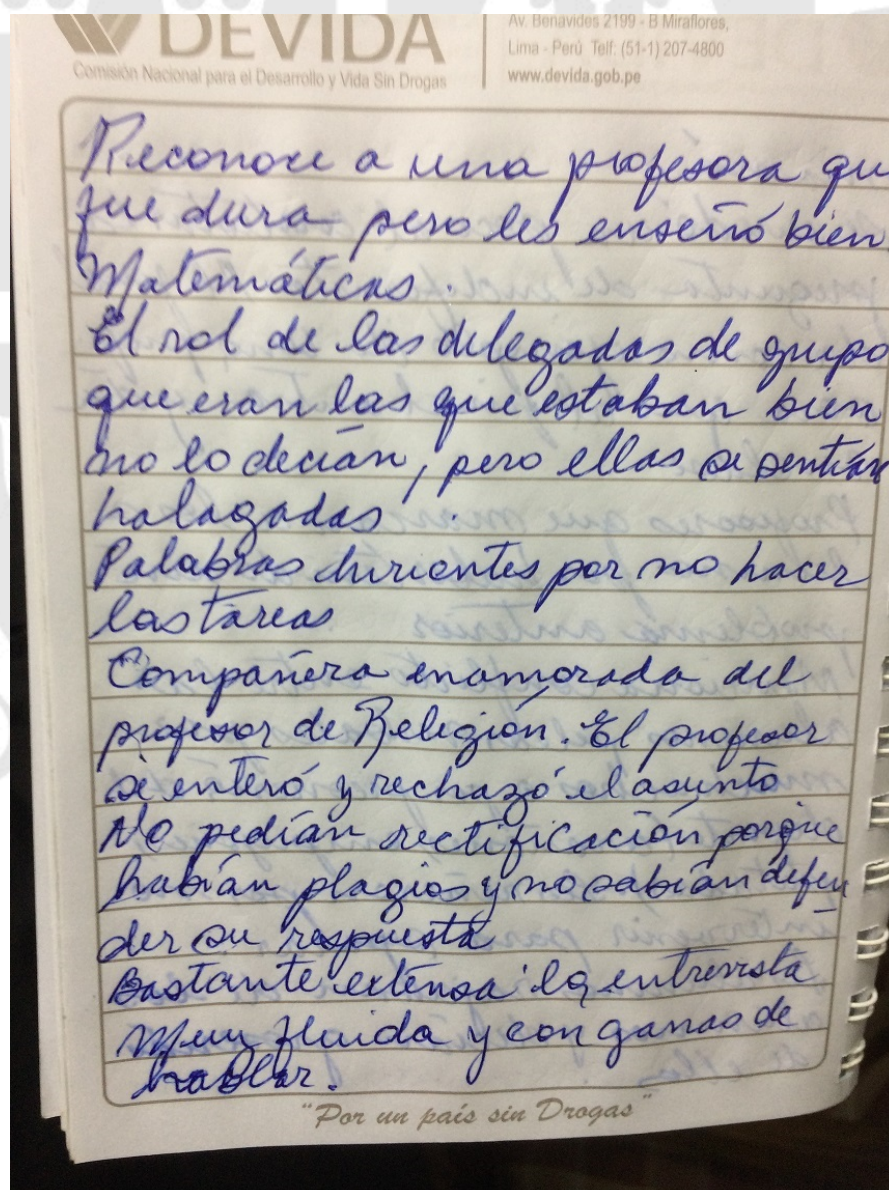
22. ¿Si algún profesor se equivocaba en corregir una tarea o examen podías reclamar y pedir que se rectifique la nota? ¿Qué es lo que te decía?

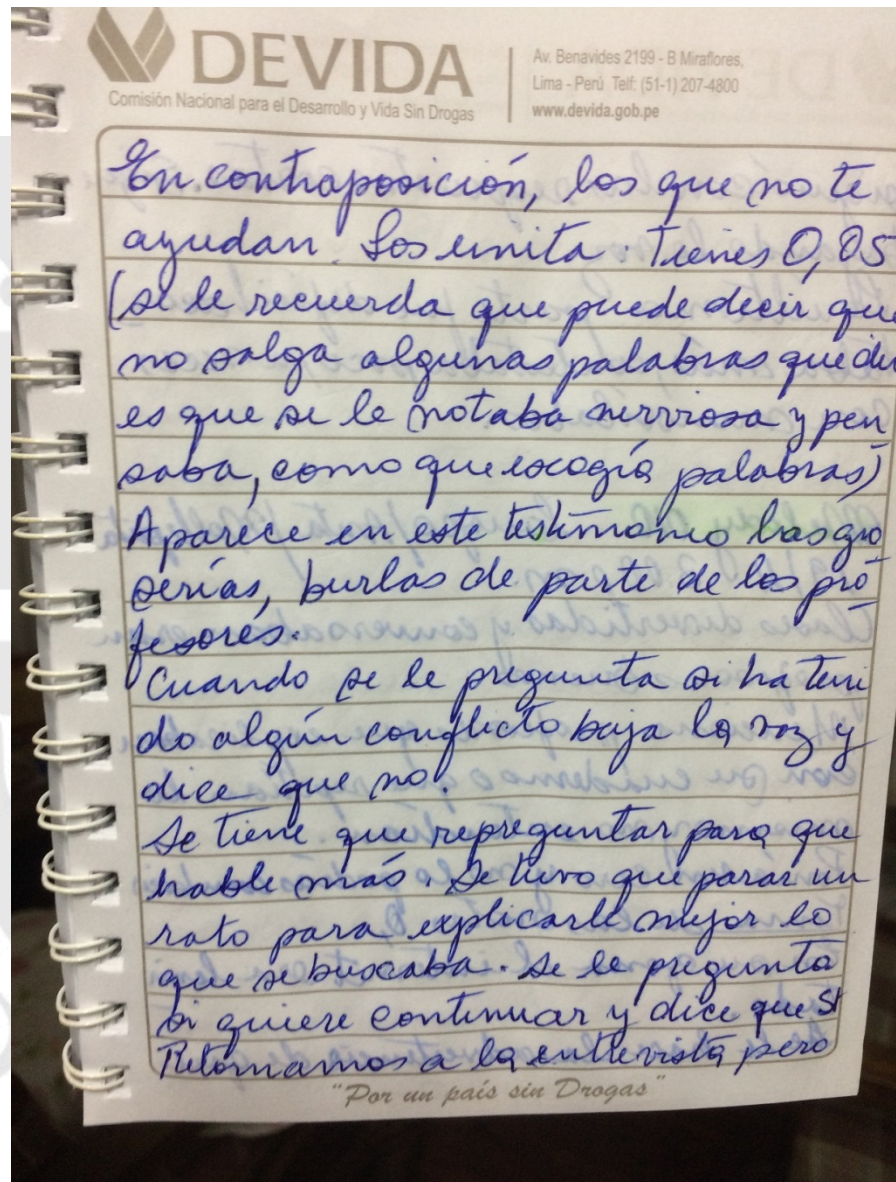
23. ¿Has podido denunciar un maltrato hacia ti o hacia un compañero por parte de un profesor? Podrías contar en qué consistió el maltrato y qué resultado tuvo tu denuncia? En el caso de que tu respuesta sea negativa, ¿sabías cómo lo podías denunciar si hubiera ocurrido?

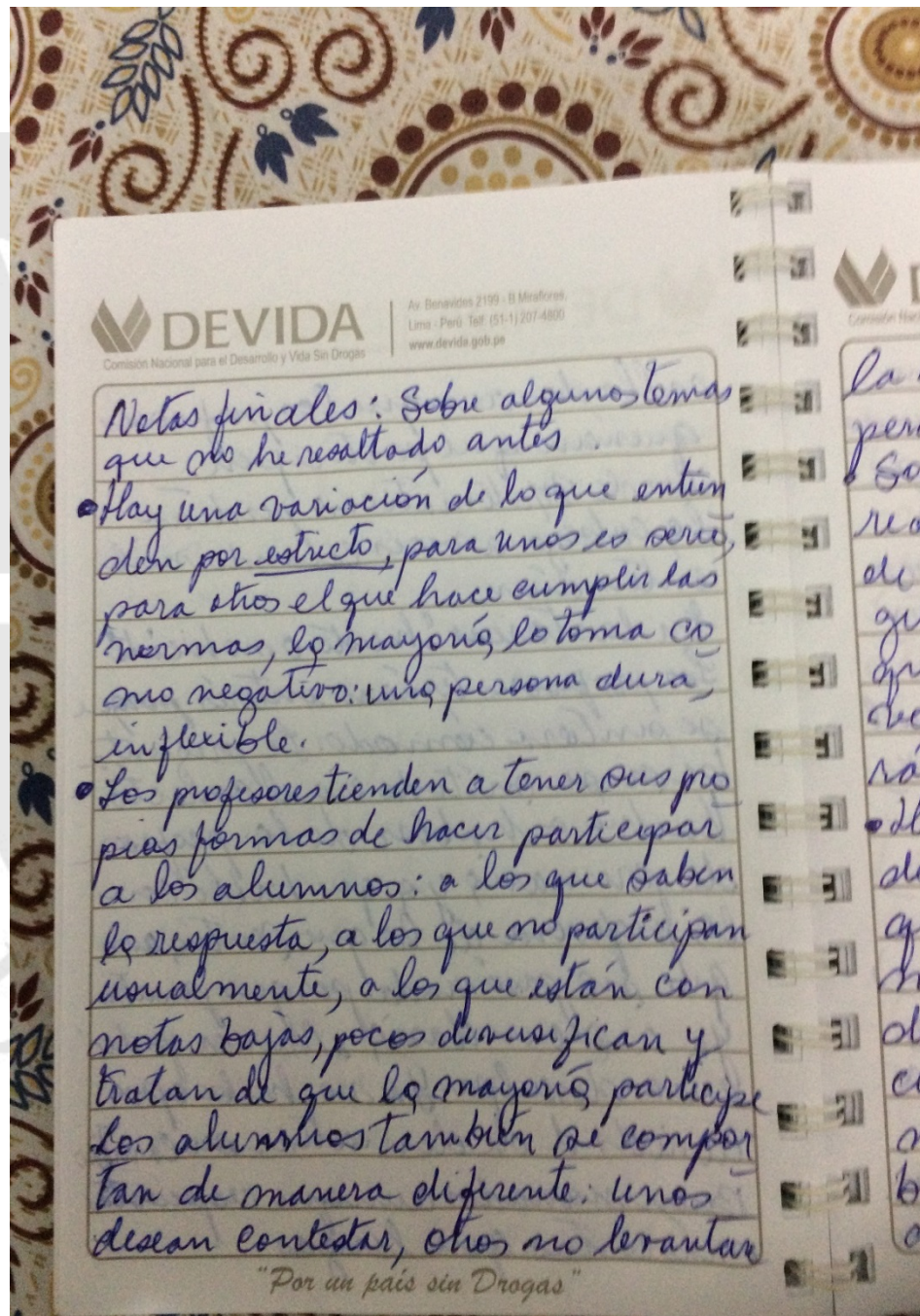
24. Cuando estudiabas secundaria, ¿tú y tus compañeros de clase tuvieron alguna participación en la elaboración de las normas de disciplina de su aula? Si lo hicieron, puedes contar la experiencia. Si no lo hicieron ¿cuál fue el motivo?

ANEXO 4: PAGINAS DE BITACORA

Página de Bitácora 1







ANEXO 5: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Eva Boyle Bianchi. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es explicar las percepciones de los alumnos/as sobre el clima de aula vivido en los años de estudios en secundaria.

Me indicaron antes de la entrevista que tendría que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomaría aproximadamente 60 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usado mi nombre dentro de ella.

He leído el texto desgrabado de la entrevista y acepto su uso.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha:



