

## Clima de aula en secundaria: Un análisis de las interacciones entre docentes y estudiantes

***Roxana Karina Villanueva***

Pontificia Universidad Católica del Perú  
kvillanueva@pucp.pe

Recibido: 06/08/2019  
Aprobado: 16/06/2020

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

### **Resumen**

Esta investigación tuvo como objetivo caracterizar el clima del aula y explorar los aspectos que influyen en este a partir de cuatro casos de estudios, conformados por dos docentes y dos aulas de tercero de secundaria de una institución educativa pública. Para el estudio, se realizaron entrevistas individuales a las docentes, entrevistas grupales a los estudiantes y observaciones de aula. Los resultados muestran que el clima en cada caso fue diferente, dado que en cada aula las distintas características de los estudiantes y las docentes interactuaron de manera diferenciada. En la clase de la docente con estilo tradicional y autoritario, se generó un clima desfavorable para el aprendizaje. En la clase de la docente con características del estilo innovador, cognoscitivo y autoritativo, se generó un clima favorable con los estudiantes de mayor autorregulación y un clima menos favorable con los estudiantes de menor autorregulación. Se concluye que las interacciones que ocurren en el aula con más frecuencia están relacionadas al estilo de enseñanza y a la participación de los estudiantes, al manejo de la disciplina y del comportamiento de los estudiantes, y que estas interacciones generan emociones positivas o negativas que permiten caracterizar el clima de aula. Basándose en ello, es importante considerar el estilo de enseñanza y el estilo de manejo de disciplina en la formación inicial docente. Asimismo, se recomienda abrir espacios para la reflexión y la toma de conciencia de los docentes sobre su propia práctica, así como sobre la influencia de esta en los logros de aprendizaje, desarrollo psicosocial y la satisfacción de sus estudiantes.

**Palabras clave:** clima de aula, interacción docente-alumno, estilo de enseñanza, manejo de la disciplina

## ***Classroom climate in high school: An analysis on teacher-student interactions***

### ***Abstract***

This research's goal is to characterize the classroom climate and to explore the aspects that have an influence on it based on four case studies, composed by two teachers and two third-year classrooms of a public educational institution. The study conducted individual interviews with the teachers, and group interviews with the students, accompanied by classroom observations. The results show that the climate in each case was different, given that in each classroom the specific characteristics of the students and teachers interacted differently. On the one hand, the class of teacher with a traditional and authoritarian style created an unfavorable climate for learning. On the other hand, the teacher's class with innovative, cognitive and authoritative style generated a favorable climate for students of greater self-regulation, while providing a less favorable climate for less self-regulating students. The study suggests that the interactions occurred in the classroom are most frequently related to the style of teaching and the participation of the students, to the management of the discipline and the behavior of the students. These interactions generate positive or negative emotions that allow characterizing the classroom climate. Furthermore, it is important to consider the teaching style and the discipline management style in the initial teacher training. It is also important to open spaces for teachers' reflection and awareness of their own practice and its influence on their students' learning achievements, psychosocial development and satisfaction.

**Keywords:** *Classroom environment, teacher-student interaction, teaching style, discipline management*

## Introducción

Existe amplia evidencia sobre el clima de aula como un factor importante para el aprendizaje, identificado como un factor de calidad educativa y uno asociado a los logros de aprendizaje (Cueto, Ramírez, León y Guerrero, 2003; Casassaus, 2008; Román, 2008; LLECE, 2008, 2010). Visto desde esta perspectiva, el clima de aula influye en el éxito académico a través de sus efectos en el compromiso y el esfuerzo sostenido del alumno (Linares et al., 2005). En la misma línea, Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey (2012) sostienen que los estudiantes de aulas con un clima positivo se caracterizan por establecer relaciones interpersonales cercanas, un mayor sentido de pertenencia, mayor compromiso con el aprendizaje, así como mayor involucramiento y participación. Por el contrario, ambientes escolares caracterizados por estrategias de disciplina coercitivas o ineficientes pueden ser perjudiciales para los estudiantes. Estos se relacionan con una baja autorregulación, el incremento de la posibilidad de frustración en la interacción social, el aumento de la agresividad, la experiencia de rechazo de los compañeros y violencia escolar (Mitchell y Bradshaw, 2013).

Pese a su importancia en nuestro país, dicho tema ha sido poco investigado. No hay mucha información sobre cómo es el clima en aulas de instituciones educativas peruanas. Existen investigaciones en el nivel primario, como la realizada por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación (2006), que intentó profundizar en la comprensión del clima de aula. Entre sus hallazgos, se observa que la práctica del castigo en una u otra magnitud era común en las cinco escuelas que formaron parte del estudio; incluso, en tres de estas, el uso del castigo físico y verbal era recurrente y casi “institucionalizado” en diversos grados. Así también, en su estudio para validar un instrumento de evaluación del clima motivacional, Centeno (2008) encontró que en los participantes, de instituciones educativas particulares y estatales, una serie de elementos que no eran del todo adecuados y no favorecían la motivación para aprender. Dichos elementos refirieron a la velocidad con la que explicaba el profesor, el tiempo que brindaba para la resolución de las tareas, el orden (nivel de ruido y permisividad), la organización de las actividades y la especificidad de objetivos de aprendizaje.

En la bibliografía internacional, en cambio, el clima de aula es un tema ampliamente discutido. Se puede encontrar diversas definiciones e, incluso, diferentes denominaciones. Con el fin de comprender cómo se conforma el *clima de aula*, antes de empezar a definirlo, es importante diferenciarlo del *clima escolar*, concepto que es utilizado por varios autores como sinónimo.

El clima escolar se entiende como el ambiente que se genera a partir de las características físicas de la institución educativa y del sistema social de relaciones en un nivel amplio, que incluye no solo a estudiantes y docentes, sino a las personas que trabajan en este y a los padres de familia (Mena y Valdés, 2008). Por su parte, el clima de aula es el ambiente que se genera, principalmente, en las interacciones entre estudiantes y docentes, y entre estudiantes

entre sí (Ministerio de Educación, 2006; Sánchez, 2009). No obstante, el aula con sus elementos se enmarca en un centro educativo y el clima escolar de este configura aspectos que, de manera indirecta, influyen en el clima de las clases (Martínez, 2001).

Dicha influencia no se explorará en este artículo, que, más bien, se enfocará en comprender el clima de aula desde las interacciones de estudiantes y docentes. Existen autores que definen el clima a partir de las percepciones del docente y/o los estudiantes (Arón y Milicic, 2000; Ascorra, Arias y Graff, 2003; Mena y Valdez, 2008); y otros, a partir de las interacciones sociales que ocurren en el aula. Desde este marco, el aula es entendida como un espacio con un funcionamiento propio y particular en función de las diferentes interacciones que se van produciendo entre sus miembros (Cava y Musitu, 2002; Mariñoso, citado en Sánchez 2009). En ese sentido, el clima de aula es el ambiente que se construye a partir de las características específicas de estudiantes y docentes, puesto que estas constituyen dinámicas particulares, normas, hábitos, comportamientos y prácticas sociales específicos que emergen de las interacciones que se dan en el aula (Sánchez, 2000; Manota y Estefanía, 2016).

Analizar el clima de aula desde las interacciones sociales permitirá centrarse en los procesos que ocurren en el aula, teniendo en cuenta las particularidades de los integrantes que conforman una clase. Como se ha dicho, el clima es conformado tanto por las interacciones entre estudiantes como las interacciones docente-estudiante. Sin embargo, en tanto el docente tiene el rol de gestionar lo que ocurre en el aula, esta investigación se enfocará en conocer estas últimas. De este modo, se pretende explorar cómo interactúan las prácticas docentes con las características del grupo de estudiantes.

Para ello, se iniciará describiendo el aula como contexto de las interacciones entre docentes y estudiantes. Posteriormente, se describirá las características centrales docentes y los aspectos del desarrollo psicosocial adolescente, puesto que estas podrían influir en las interacciones que se dan en el aula de clases.

### *El aula como un contexto de interacciones sociales*

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

En ese sentido, estudiantes y docentes intervienen, al mismo tiempo, exteriorizando sus propios puntos de vista e interiorizando la postura del otro. Ello permite que cada persona construya nuevas realidades como consecuencia de la interacción (Bertoglia, 2005). Por ejemplo, Moya (2010) sostiene que

la percepción del docente acerca de la dedicación al trabajo y la conducta de los alumnos influye en su dedicación y en el trato que les da. Por su parte, los estudiantes también alimentan sus valoraciones y significados, a partir del trato y dedicación de sus docentes.

En la misma línea, otros autores sostienen que el estilo de relación que se establece entre docentes y estudiantes está condicionado en gran medida por dos aspectos: (i) las concepciones del docente con respecto a su rol y el modelo de autoridad que se plantea en el aula (Yurén y Araujo-Olivera, 2003), y (ii) las expectativas y las características de la diversidad de estilos docentes (Laudadía y Mazzitelli, 2015). No obstante, al mismo tiempo, la motivación de logro y la capacidad de autorregulación de los estudiantes pueden influir en el estilo de la relación docente-estudiante, y en las estrategias de manejo de la disciplina que emplea el docente (Sánchez, Byra y Wallhead, 2012; Polyte, Belando, Huéscar y Moreno-Murcia, 2015).

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

Correa (2006), por su parte, señala que las interacciones entre docentes y estudiantes pueden ser de tres tipos. El primero es unidireccional, aquel en el cual el maestro informa, ordena, no promueve la participación. El segundo es bidireccional con participación limitada; en este caso, el docente toma la iniciativa siempre y hace preguntas de respuestas cerradas solo para verificar si los estudiantes están tomando atención. El tercero es bidireccional: existen interacciones más simétricas, en las que estudiantes y docentes participan continuamente, y los primeros pueden tomar la iniciativa en cualquier momento. Las relaciones bidireccionales u horizontales generan un mejor clima que las unidireccionales (Correa, 2006; Casassaus, 2008). En cambio, las interacciones autoritarias y represivas de parte del profesor generan un mal clima no solo porque propician una relación docente-alumno de miedo y desconfianza, sino en la medida que estimulan a los estudiantes a asumir comportamientos de dominación en relación con sus compañeros (Arévalo, 2002).

### *Creencias docentes, estilo de enseñanza y manejo de la disciplina*

Se ha identificado que existen tres factores que influyen fuertemente tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en la conformación del clima de aula: las creencias docentes, el estilo de enseñanza y el manejo de la disciplina

(Ministerio de Educación, 2006; Navarro y Bravo, 2010). La presente investigación tomará en cuenta estos factores y los abordará como características docentes.

En primer lugar, las creencias se definen como las aseveraciones o teorías que cada docente toma como ciertas; se generan a través de sus experiencias e interacciones cotidianas; y se utilizan para interpretar, dar explicaciones a situaciones y guiar su comportamiento (Pajares, 1992; Remesal, 2006). El conjunto de pensamientos docentes puede marcar una pauta en su estilo, pero, al mismo tiempo, las conductas pueden reconfigurar los pensamientos del docente (Rosales, 2008). Se ha encontrado que las creencias docentes que influyen en la conformación del clima de aula son aquellas creencias que tiene sobre su rol, como conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje y como autoridad en el aula (Ministerio de Educación, 2006). Por ejemplo, Laudadía y Mazzitelli (2015) identificaron que los docentes que tienen la creencia de ser los responsables de la organización y la transformación del conocimiento no toman en cuenta a sus estudiantes, y les dan menos oportunidades para interactuar.

En segundo lugar, el estilo de enseñanza se define como la forma particular que presenta un docente al momento de planear, organizar y ejecutar una clase (Isaza, Galeano y Joven, 2014). Delgado (1991) describe tres tipos: el estilo tradicional, el estilo innovador y el estilo cognoscitivo (citado en Márquez, 2013). El tradicional privilegia las clases magistrales, tiene un enfoque transmisionista de la información, y da pocos espacios para la participación y socialización (Valencia, Galeano y Joven, 2014). En el estilo innovador, se promueve la participación de los estudiantes en su aprendizaje, y se busca propiciar la socialización y el trabajo colectivo (Valencia et al., 2014; Valencia y Henao, 2012). Por último, el estilo cognoscitivo utiliza estrategias de descubrimiento guiado y resolución de problemas, en las que se busca el aprendizaje activo y significativo, que promueve la indagación y experimentación del estudiante (Valencia y Henao, 2012). El estilo innovador y el cognoscitivo están relacionados con un mejor aprendizaje y clima de aula (Valencia y Henao, 2012; Valencia et al., 2014). En contraste, Schaefer y Zygmunt (2003) concluyeron que los estilos más tradicionales, centrados en el profesor, no favorecen un buen clima. No obstante, se debe tomar en cuenta que no existe un estilo de enseñanza puro, sino combinaciones, o un estilo predominante que se combinan con otros estilos secundarios (Titus y Gremler, 2010).

En tercer lugar, el manejo de la disciplina —según Woolfolk (2010)— es el conjunto de técnicas utilizadas para mantener un ambiente de aprendizaje adecuado, es decir, libre de problemas de conducta que perjudican el tiempo de aprendizaje. Santrock (2002) definió tres tipos. El primero, el estilo autoritario de manejo de aula, es restrictivo y punitivo; este se centra de manera prioritaria en mantener el orden en el aula, más que en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El segundo, estilo autoritativo, es el que alienta a los estudiantes a autorregularse postergando la gratificación, a partir de lo cual son más activos e independientes en su aprendizaje. El tercero, el estilo permisivo, proporciona

mucha autonomía a los estudiantes, dándoles muy poco o nulo apoyo para el desarrollo de su autorregulación en el manejo de sus conductas y el desarrollo de habilidades de aprendizaje. Existen investigaciones que sugieren que las estrategias del estilo autoritativo son las más efectivas para un clima positivo en el aula (Evertson, Emmer y Worsham, citado en Woolfolk, 2010). Lewis (2001), por ejemplo, encontró que hablar con los estudiantes acerca de cómo su comportamiento afecta a los demás, hacerlos participar en las decisiones disciplinarias del grupo, y ofrecer indicios e instrucciones no directivas sobre el comportamiento inaceptable son acciones asociadas con un mejor clima y la toma de mayor responsabilidad de los estudiantes acerca de su propio aprendizaje.

### *Desarrollo psicosocial adolescente*

Se considera relevante señalar las principales características del desarrollo psicosocial adolescente, puesto que posiblemente estas interactúan con las características de los docentes. Durante la adolescencia, se enfatizan cinco desafíos relacionados con el desarrollo psicosocial: la búsqueda y la consolidación de la identidad; el establecimiento de la autonomía; la formación de relaciones cercanas; la expresión y el disfrute de la sexualidad; y, finalmente, la percepción de logro, es decir, el sentirse como miembro competente de la sociedad (Steinberg, 2019). Estos desafíos no son exclusivos de la adolescencia, pero sí toman mayor relevancia durante este período (Gaete, 2015; Steinberg 2019).

Se sabe también que tales desafíos han sido, históricamente, sobredimensionados en el imaginario colectivo —sobre todo, occidental— en el que se asume una “rebeldía adolescente”. Papalia (2005) plantea que la idea de esta rebeldía es un mito que hace referencia a un patrón de confusión emocional, conflictos familiares, alejamiento de la sociedad adulta. El autor define dicho patrón como característico, solamente, de una minoría de adolescentes. Mientras, la mayoría experimenta cercanía y sentimientos positivos hacia sus padres, comparten con ellos opiniones similares acerca de temas importantes, y valoran su aprobación (Blum y Rinehart, 2000; Offer y Church, 1991 en Papalia, 2005).

De acuerdo con Gaete (2015), las características del desarrollo psicosocial adolescente son el resultado de la interacción entre el desarrollo alcanzado en etapas previas; los factores biológicos (desarrollo puberal y cerebral); y la influencia de determinantes sociales y culturales, es decir, de su entorno. Con respecto a esto último, existe un consenso entre diversos autores que identifican que, junto con el hogar, la escuela y el aula de clase se encuentran entre los factores con más influencia en el aprendizaje y el desarrollo psicosocial en la adolescencia, (Hazen, Schlozman y Beresin, 2008; Steinberg 2008; Pumariega y Joshi, 2010).

Durante la adolescencia, la opinión de pares y compañeros de clases, así como la opinión de adultos significativos —como padres y maestros— es muy importante para la evaluación de los atributos personales (García y Delval,



2010). Por un lado, el apoyo y la amistad entre pares se constituyen como un factor relacionado con un menor riesgo de conducta violenta (Natving, Albrektsen y Qvarnstrom, 2001); por otro, la opinión y las expectativas de sus maestros son importantes para la consolidación de la identidad y autoestima del adolescente (García y Delval, 2010).

En lo que respecta a los problemas de conducta durante la adolescencia, un estudio longitudinal encontró que están asociados a ambientes hostiles en casa y en la escuela (Offer, Kaiz, Ostrov y Albert, 2002). Para Steinberg (2019), un buen maestro de secundaria se parece a un buen padre, porque brinda apoyo pero es firme y mantiene estándares altos y bien definidos sobre el comportamiento y trabajo académico. Esto promueve estudiantes con mejores relaciones sociales, vínculos más fuertes con su escuela, y una percepción de sí mismos como integrados a su grupo de pares y con mayores competencias sociales.

Basándose en el marco teórico descrito, esta investigación pretende explorar el clima de aula a partir del análisis cualitativo de un conjunto de casos. Ello permitirá acercarse al clima de aula en su contexto real, analizarlo de manera exhaustiva, y tomar en cuenta las múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad del caso (Simons, 2011). El objetivo general de esta investigación es caracterizar el clima de aula y explorar los aspectos que influyen en este a partir de las clases de dos docentes en dos secciones de tercero de secundaria de una institución educativa pública.

## **Método**

### *Participantes*

Un estudio de caso es un enfoque de investigación en el que una unidad de análisis —ya sea una persona, familia, grupo u organización— es analizada a profundidad (Stake, 1994; Given, 2008). Para esta investigación, se seleccionaron cuatro casos de tipo instrumental (Stake, 1994); es decir, fueron elegidos para contribuir a caracterizar el clima de aula en secundaria. Los cuatro casos seleccionados se componen por estudiantes de dos aulas y dos profesoras de una institución educativa pública de Lima Metropolitana.

Para la selección de aulas, se establecieron criterios que permitieran contar con aulas y estudiantes con diferentes características a fin de poder explorar cómo las prácticas docentes interactúan con tales diferencias. Se eligieron dos aulas de tercero de secundaria. Como primer criterio de selección, se consideró el promedio en la nota de conducta: se escogió el aula con promedio más bajo en conducta (A1) y el aula con promedio más alto (A2).

Tabla 1. Distribución de estudiantes\* según aula y promedio de rendimiento académico

Aula	Promedio alto	Promedio medio	Promedio bajo
1	Eo1, Ea3	Eo4, Ea2	Eo5, Ea6
2	Eo7, Ea12	Eo8, Ea9, Eo13	Eo10, Ea11

\*Eo: alumno, Ea: Alumna

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las docentes, se escogieron dos: una de Historia (DA) y otra de Ciencia, Tecnología y Ambiente (DB). El criterio de selección utilizado fue únicamente que enseñen ambas aulas previamente seleccionadas. Si bien las diferencias que se describen en la Tabla 2, no fueron consideradas como criterio metodológico para la selección de las docentes. Antes de realizar la entrevista, se aplicó un cuestionario breve de datos personales que podrían ayudar a caracterizar a las docentes.

Tabla 2. Características de las docentes según cuestionario

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

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

Fuente: Elaboración propia.

De esa manera, se contó con 4 casos de estudio conformados por (i) la Docente A y el Aula 1, (ii) la Docente A y el Aula 2, (iii) la Docente B y el Aula 1, y (iv) la Docente B y el Aula 2. En adelante, las docentes se denominarán de DA y DB, respectivamente, mientras que las aulas se denominarán A1 y A2.

### *Técnicas de recolección de información*

Se utilizaron como instrumentos la entrevista semiestructurada, la observación de aula y el cuestionario de datos. Estos fueron aplicados con el consentimiento informado del director del colegio, de las docentes y de los estudiantes.

Tanto la guía de entrevista a docentes como a estudiantes fueron piloteadas previamente a su aplicación con dos docentes y cuatro estudiantes. Ambas guías se dividieron en dos secciones. La primera sección buscaba indagar en dos dimensiones: las características de los estudiantes y las interacciones entre estos. La segunda planteaba preguntas relacionadas a tres dimensiones: las

características de las docentes, la interacción docente-estudiante y el clima de aula. Para cada dimensión, se definieron categorías iniciales (Anexo), sobre las que se plantearon las preguntas en las guías de entrevista.

Se realizó solamente una observación para cada caso de estudio: dos clases de la DA con las aulas 1 y 2, y dos clases de la DB con las mismas aulas. Cada clase observada tuvo una duración de dos horas pedagógicas. Se utilizó el registro anecdótico (RA) para registrar las interacciones que ocurrieron en cada clase entre estudiantes, así como entre docente y estudiantes. Si bien no se establecieron actividades específicas a ser observadas, puesto que se esperaba conocer las actividades cotidianas que sucedían en el aula, se pretendió observar las mismas dimensiones y categorías que en las guías de entrevista.

En la medida que este estudio tuvo como objetivo explorar las interacciones entre estudiantes y docentes, el énfasis metodológico estuvo en las entrevistas. La observación única que se realizó para cada caso sirvió como complemento de las entrevistas, y ha ayudado a analizarlas y comprenderlas mejor.

### *Procedimiento*

Se inició con las entrevistas a los estudiantes de A1 y A2 por separado; ambas tuvieron una duración aproximada de cuarenta minutos. Luego, se realizaron las observaciones de clase desde un lugar al fondo de la clase. Después, se entrevistó a las docentes. Pese a que previamente se les explicó las condiciones de las entrevistas, una de ellas no accedió a ser grabada, por lo que se utilizó el registro de notas para sus respuestas. Ambas entrevistas duraron aproximadamente sesenta minutos.

Se transcribieron las entrevistas y se pasaron los registros anecdóticos a un procesador de texto; posteriormente, se realizó la codificación con el apoyo del programa Atlas Ti. La información se organizó teniendo en cuenta las dimensiones consideradas en las guías de entrevista. Para el análisis, se tuvo como referencia las categorías predeterminadas a partir del marco teórico revisado. Sin embargo, durante el proceso, se cambiaron algunas de ellas y se construyeron nuevas categorías (Anexo). Para cada caso, se analizó la información recogida en cada dimensión de manera diferenciada, se buscó triangularla a través de los tres instrumentos utilizados —entrevistas a docentes, entrevistas a estudiantes y observación de aula— y se realizó una interpretación directa de cada caso (Stake, 1994). En ese sentido, si bien no es posible plantear generalizaciones, se ha tratado de caracterizar cada clima triangulando la información recogida a través de las entrevistas a estudiantes, a docentes y la observación realizada para cada unidad de análisis.

## **Resultados y discusión**

Los resultados se presentarán diferenciados por caso de estudio. Por cada uno de estos, se analizarán las interacciones más frecuentes; se establecerán posibles

relaciones entre interacciones y características de estudiantes y docentes; y, luego, se caracterizará el clima de aula. Finalmente, se discutirán los resultados encontrados en los cuatro casos.

### *Docente A, Aula 1*

Durante las clases de la Docente A, la mayoría de los estudiantes solían estar distraídos. Se los observó conversando, enviándose mensajes en papelitos, cambiándose de sitio; es decir, en el momento de hacer una tarea en el aula, unos hacían bromas y otros se reían desde sus sitios. Ello se describe en la siguiente cita de la entrevista a la docente y el fragmento de registro anecdótico:

[...] ellos no respetan los momentos. Ahí hay cierta interferencia, o sea, que no se puede llegar a lo que uno desea porque los chicos conversan mucho, se distraen. He notado la comunicación de lejos, de un extremo a otro extremo. Eso impide que estén concentrados... Les cuesta que el aula esté calladita. Será de unos 5 minutos, pero después generalmente están conversando. (Entrevista a DA)

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

De acuerdo con Jiménez et al. (2004), los estudiantes mejoran su reputación entre pares cuando desafían la autoridad o irrumpen las normas de la clase. Esta situación se pudo registrar durante la observación de clase: cuando un estudiante hacía una broma a uno de sus compañeros, los demás se reían o hacían comentarios de las bromas, como se describe a continuación.

La profesora hace una pregunta a una estudiante. Ella responde de forma correcta e inmediatamente otros estudiantes gritan en coro "Así" y uno de ellos dice "Eso fue un golpe en el cerebro". Algunos se ríen [...]. La profesora con un volumen de voz alto le pide a la misma estudiante que deje de conversar y que recoja los papeles que están en su sitio. Ella responde utilizando un tono de voz desafiante "Se acaban de caer". Uno de sus compañeros le dice "No contestes", otros gritan "Uyyyyy" y otros repiten "No seas contestona". Todo el salón se ríe; y la estudiante, también. La profesora se aleja hacia la pizarra, diciéndoles que guarden silencio. (RA, DA, Aula 1)

Ante el comportamiento descrito, la Docente A interviene de distintas formas, según la recurrencia de las conductas de sus estudiantes. Sin embargo, las estrategias que emplea no siempre le son efectivas. Por ejemplo, después de pedirle a algún estudiante que guarde silencio, este vuelve a conversar y a distraerse después de unos minutos. Cuando ello sucede, la docente levanta el volumen de su voz, o les pide que salgan del salón o que permanezcan parados durante el resto de la clase:

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

Es decir, el comportamiento de los estudiantes hace que la Docente A modifique su estilo de manejar la disciplina: “Tengo que ir rígida, molesta”. Reporta que no puede reírse ni hacer bromas con los estudiantes, porque podrían “sobrepasar su confianza”, tal como lo menciona en la siguiente cita:

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

Los estudiantes reportan que el método para manejar la disciplina de la Docente A es “adecuado”, puesto que “sabe darse su lugar, pero sin llegar a excederse”. Sin embargo, mencionaron que, en ocasiones, la docente pierde el control, debido a que sus compañeros no le hacen caso, continúan jugando y haciendo bromas para distraer al resto del salón. Indicaron que han percibido que la docente “se pone triste” cuando no logra que ellos “se porten bien”; como ejemplo, contaron que en una clase parecía que “quería llorar”, porque sus compañeros hacían demasiada “bullá”.

Así como cambia su estilo de manejo de disciplina, también se modifican las estrategias que utiliza la Docente A para la enseñanza: tiene que centrar su método en captar la mayor atención y concentración de sus estudiantes. En función de ello, trata de hacer sus clases “más dinámicas”, le da menos tiempo a explicar, y más tiempo a que ellos lean y hagan esquemas, en tanto considera que el período de atención de sus estudiantes es más corto que el de otras aulas. Reporta que estos cambios, a veces, le funcionan y a veces no; tal como se describe en la siguiente cita:

En la participación, tengo que hacer que ellos mismos sean parte de la clase. Eso estoy aplicando y me ha resultado. Mientras que yo agarraba

me ponía hablar, me ponía a explicar no me funcionaba, porque los chicos, ellos sí te muestran la actitud del cansancio, aburrimiento y como que dice “Ah”. Y lo que he tratado de hacer es que hagan más y yo hablar menos; entonces, después, hablo y hacen, hablo y hacen. Tengo que estar en esa situación con ellos. (Entrevista a DA)

Pese a que, en ocasiones, parece perder el control de la clase, la docente sigue esforzándose por hacer su clase más atractiva para los estudiantes, probablemente, porque se motiva cuando logra que estos se involucren más. Estos cambios en las estrategias de enseñanza de la docente son apreciados por sus alumnos, quienes indican que “sabe enseñar, comunicarse y resumir bien las ideas”, y tiene disposición para apoyar y explicar cuando alguien no entiende. Del mismo modo, aprueban el estilo de manejar la disciplina de la docente, en la medida que “sabe poner el pare cuando es debido” y la caracterizan como una persona “amigable”, “chévere”, “alguien a quien le puedes tener confianza”.

Se puede apreciar, entonces, que la Docente A adapta su estilo de enseñanza y el manejo de la disciplina a las características de sus estudiantes. Para Casassaus (2008), esto es muy importante para establecer una buena relación con el alumnado, puesto que, mientras algunos pueden requerir un tipo de vínculo, otros necesitan uno distinto. No obstante, la docente no siempre tiene éxito en captar la atención y manejar la disciplina de los estudiantes del Aula 1. En ocasiones, los involucra más en el desarrollo de su clase, pero, en otros momentos, pierde su atención.

A partir de lo descrito, se puede decir que el clima de aula del primer caso —el Aula 1 y la Docente A— es percibido por los alumnos como un clima de confianza y de “descontrol”, entendiéndose descontrol como un ambiente con falta de orden o disciplina. Por un lado, los estudiantes perciben a la Docente A como alguien en quien pueden confiar tanto para contarle sus “cosas personales” como para “apoyarlos si no entendieron algo”; en ese sentido, la clase es un espacio confiable. Sin embargo, tanto estudiantes como docente percibían que el salón se distraía constantemente, conversaban entre sí y hacían desorden, pese a los intentos de la Docente A de regular su comportamiento.

### *Docente A, Aula 2*

Durante las clases del Aula 2, los estudiantes interactuaban continuamente con la Docente A para el desarrollo de los temas de la sesión. Cuando la profesora explicaba o exponía algún punto, los estudiantes le hacían preguntas o daban comentarios con respecto al tema. Es decir, se caracterizaban por tener un alto nivel de participación, tal como se menciona en la siguiente cita y fragmento del registro anecdótico:

Ahí participamos más [...]. Es que cuando da las clases, la profesora te pregunta tu opinión, le importa lo que tú dices; hay otras profesoras

que tú le dices y un poco que no sé [...] te hacen pensar que nos estás diciendo lo correcto. O sea, ella te permite dar tu opinión y lo que dices vale para ella. (Entrevista a Ea12)

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

Como se puede apreciar en las citas mencionadas, la docente les brinda a sus estudiantes varias oportunidades para participar y refuerza su participación, lo cual es reconocido y valorado por ellos.

En cuanto al manejo de la disciplina, la Docente A manifiesta que los problemas de conducta en el Aula 2 son poco frecuentes. Considera que la mayoría de estudiantes están siempre atentos y que se regulan con mayor facilidad: “con llamarles la atención una vez, ellos ya se van a regular”. Esto se pudo corroborar en la observación de clase, en que se notó que, al escuchar murmullos en el salón, la docente utilizó expresiones como “ehh, silencio”, “A ver...”, e, inmediatamente, los estudiantes dejaron de conversar y volvieron su mirada hacia la profesora.

Se apreció en lapsos cortos que algunos estudiantes estaban distraídos, hablando entre sí con un volumen muy bajo, dibujando en sus cuadernos, o escribiéndose mensajes en papeles y enviándoselos. No obstante, la profesora siguió con el desarrollo de su clase y sus estudiantes por sí solos retomaron la atención y continuaron participando.

La docente indica que en ese salón puede ser más amigable, tal como lo describe en la siguiente cita: “También, cambia mi cara y el proceder ante ciertas situaciones cambia. Yo en el Aula 1 entro más seria, y tengo que hacer un montón de esfuerzo por mantener la atención. En el Aula 2, entre ellos mismos, se regulan” (entrevista a DA). Esto se pudo corroborar durante la observación realizada: cuando la docente contó anécdotas relacionadas a la clase, los estudiantes la escucharon atentos y se rieron con ella.

Las interacciones descritas entre la docente y los estudiantes parecen favorecer la relación profesor-alumno. Por ejemplo, ella menciona que dentro y fuera de la clase los estudiantes le muestran “cierta estimación personal” cuando se acercan a saludarla. Además, percibe que le tienen más confianza: “algunos se acercan y me cuentan sus cosas”. Por su parte, los estudiantes consideran a la Docente A como “una persona a la que le puedes dar confianza” (Ea6) y que “demuestra que es una persona [a la] que puedes contarle tus cosas; es una persona que puedes decirle sin temer porque sabes que te va a ayudar” (Eo7). Esta situación se corroboró durante la observación de la clase, en que algunos estudiantes la llamaban y le pedían que se acercara para hacerles preguntas, conversaban y se reían con ella.

Tal como se ha descrito, los estudiantes del Aula 2 demuestran mayor autorregulación, lo que hace que la docente interactúe con ellos de una forma más amigable y que no esté frecuentemente corrigiendo su comportamiento, como en el Aula 1. En ese sentido, la Docente A reporta que su estilo varía en cada una de las dos aulas:

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

Considerando lo dicho por la docente, se puede afirmar que el alto nivel de participación y de regulación de los estudiantes afecta de manera positiva la motivación de la docente, así como el estilo de enseñanza que ella promueve impacta positivamente en la motivación de los estudiantes. En esa medida, ambos actores se van reforzando.

Los estudiantes del Aula 2, al igual que los del Aula 1, le atribuyen características personales positivas: “persona buena”, “alguien confiable”. También, caracterizan positivamente su desempeño docente: “buena profesora”, “enseña bien”, “te motiva”.

A partir de lo descrito, se puede decir que el clima de aula del segundo caso —Aula 2 y la Docente A— es percibido por estudiantes y docente como un clima de confianza y motivación. Por un lado, los estudiantes perciben un ambiente de confianza, en el que pueden participar sin temor a equivocarse y consultar incluso temas personales con su profesora. Por otro lado, tanto los estudiantes como la docente perciben un clima motivador, en tanto que las interacciones de ambos actores están orientadas principalmente al aprendizaje.

### *Docente B, Aula 1*

Durante las clases en el Aula 1, la docente corrige frecuentemente las conductas “inadecuadas” de sus estudiantes, mientras que ellos buscan la menor distracción de su profesora para conversar entre sí, hacerse bromas y enviarse mensajes escritos en papeles. Durante distintos momentos de la clase, la docente levanta la voz para llamarles la atención, tal como lo indica el siguiente fragmento del registro anecdótico:

La profesora ingresó al salón. Los estudiantes se pararon inmediatamente y el salón se quedó en silencio. La profesora, al observar el salón, les dijo utilizando un tono de voz grave y el volumen alto: “¿Por qué el salón está así? Ustedes deben fijarse en eso porque no se puede estudiar



bien en un salón sucio. ¿Dónde está la delegada de limpieza? ¡Pase el tacho para que todos boten sus papeles! Ya están al final del año y siguen sin ser responsables”. (RA, DB, Aula 1)

Asimismo, es frecuente que la docente le pida a un estudiante que guarde silencio, que no se pare, que no se voltee, etc. Se pudo corroborar que, cada vez que la docente intervenía para “corregir” el comportamiento de los estudiantes, utilizaba un tono de voz elevado. Además, según sus estudiantes, ella solía utilizar frases que “bajan la moral”. Ellos sienten que no pueden “actuar libremente”, “que no pueden moverse”. Reportan que no les agrada que les grite delante de todo el salón, sienten que “los humilla” y temen también que les baje el promedio.

Si bien, como se ha mencionado hasta el momento, los estudiantes afirmaron que las frases y los gritos de la docente eran muy frecuentes, esto no fue registrado en la única sesión de clases que fue observada. Sin embargo, se notó que una estudiante escribió en un papel “Hoy se portó bien” y se lo enseñó a una compañera mientras señalaba a la profesora. Ello podría sugerir que la docente estuvo moderando su estilo de manejo de disciplina durante la observación.

Por su parte, los estudiantes del Aula 1 permanecieron ordenados y en silencio mientras la profesora explicaba. En las entrevistas, ellos mencionaron que se tienen que portar bien, porque temen que la docente los trate “horrible” y les grite delante de todo el salón. Esto se corroboró en la observación: inmediatamente después del ingreso de la docente B, los estudiantes dejaron de conversar, se pararon mirando hacia el frente y se pusieron en posición “firme” para saludar. Así, a pesar de caracterizarse a sí mismos como “el salón más bullero” y tener la nota de comportamiento más baja de su grado, las conductas de desatención y desorden que suelen tener en otras clases son inhibidas por el estilo que aplica la docente para manejar la disciplina.

Durante la observación de la clase, se pudo apreciar también que la “regulación” de los estudiantes es condicionada por la presencia de la Docente B, puesto que, cuando ella sale del salón, les da la espalda, o está concentrada hablándole a algún estudiante, empiezan a conversar, murmuran, se paran de su sitio, etc.

En cuanto a la participación, se pudo observar que la Docente B frecuentemente pide a los estudiantes del Aula 1 que participen. Algunas veces, ellos acceden voluntariamente, pero, otras veces, permanecen callados. Es posible que no participen por temor, debido a que, como reportan, si se equivocan la profesora les “gritaría” diciéndoles que lo han hecho mal porque no han estado atentos. Además, se observó que, cuando permanecían callados, la Docente B los llamaba por su nombre para que respondan o salgan a la pizarra, y revisaba los cuadernos para pedirle al que terminó el ejercicio que lo realice en la pizarra.

Si bien podría pensarse que el estilo de manejo de disciplina de la docente es favorable en la medida que logra que los estudiantes no conversen y estén en

silencio, ello no necesariamente implica que puedan prestar mayor atención a la clase. De hecho, se observó que no lo estaban haciendo, que estaban concentrados en ver cuándo se distraía la profesora para poder pararse, mandarse un mensaje o conversar. En ese sentido, tal como los mismos estudiantes indican, lejos de que las estrategias de la docente promuevan un mejor aprendizaje, lo obstaculiza, debido a que están asustados todo el tiempo, esperando a que —por cualquier razón— les vaya a gritar o a “humillar” delante de todos.

Se pudo observar, también, que el estilo autoritario de la docente no se modificó en ningún momento de la clase; más bien, se mantuvo a lo largo de esta. La docente invierte tiempo en corregir el comportamiento de sus estudiantes, lo que disminuye el tiempo efectivo de dictado de clase. Ella misma lo reporta: “En el Aula 1, suelo abordar más la formación (personal), me dilato. En ese momento, pesa más hablarle del cambio de actitud, dejo de dictar y abordo el problema [...]” (entrevista a DB).

A partir de lo descrito, el clima de aula del tercer caso de estudio —Aula 1 y la docente B— fue caracterizado por los estudiantes como un clima de desconfianza, y de temor a ser “avergonzados” o “injustamente castigados”. La docente, en cambio, caracterizó el clima como un ambiente de control, debido a que, con su estilo de manejo de disciplina y de enseñanza, los estudiantes se han habituado a seguir las pautas y las indicaciones que ella les da.

### *Docente B, Aula 2*

Se pudo identificar ciertas reglas y procedimientos establecidos en el aula que eran cumplidos por los estudiantes. Por ejemplo, durante la observación, antes de empezar un examen, la Docente B utilizó las frases “ustedes ya saben cómo es”, “ustedes ya saben las reglas”. Al escuchar dichas frases, los murmullos se silenciaron; los estudiantes empezaron a guardar sus libros y cuadernos en sus mochilas; sacaron su cartuchera; y, conforme estaban listos, se sentaban con posición erguida mirando a la profesora.

Los estudiantes manifestaron que, durante las clases de la Docente B, deben estar concentrados, sentados mirando al frente y en silencio: “no hay para nada desorden” (Ea9), “somos como soldaditos, no podemos movernos” (Ea12). Este comportamiento responde a que, si la profesora los encuentra conversando, volteándose o mirando a otro lado, podría “avergonzarlos, gritándoles delante de todo el salón” o “abusaría” bajándoles el promedio.

Asimismo, se identificó que cuando los estudiantes conversaban entre sí, utilizaban un volumen de voz muy bajo, se les escuchaba murmurar. Se observó que, ante los murmullos, inmediatamente la docente intervenía pidiéndoles que hicieran silencio, llamándoles por su nombre, utilizando un tono de voz alto. Estas respuestas de son consideradas por los estudiantes del Aula 2 como “exageradas”. En otras palabras, consideran que son desproporcionales en comparación con las conductas de desatención que ocurren o que ella piensa que ocurren en su aula:

Cuando te reclama, te reclama no solo una cosa, sino otras. Por ejemplo, hoy día yo estaba meciendo el lapicero en la mesa, y no metió una cosa solamente, me gritó, y metió mi nota, mi comportamiento [...]. (Entrevista a Ea9)

[...] Es injusta. Estás concentrada en la clase, quieres entender porque no es fácil tampoco entender ese curso, y te volteas para hablar con alguien sobre la clase y de frente la profesora te mira y te grita horrible, o te baja la conducta o lo que sea. (Entrevista a Ea12)

A los estudiantes les desagrada que la docente les grite “delante de todo el salón” lo que están haciendo o hicieron mal, así como el castigo que tendrán por haberlo hecho: “[...] lo malo es que su forma de ella es gritar frente a todos y que todo el mundo se entere. Eso es, y creo que a nosotros no nos gusta [...] Nos gustaría que nos digan en privado [...]” (Ea12). La forma y el tono de voz que utiliza para “llamarles la atención” hacen se sientan afectados emocionalmente: “Grita de una forma que te llega al corazón” (Eo11); “grita horrible, te sorprende, te da miedo, te hace abrir los ojos” (Ea12); “Bueno, a mí, cuando me mira o me habla mal, me baja la autoestima” (Eo13).

El estilo de manejo de disciplina empleado por la Docente B parece influir directamente en su aprendizaje. De hecho, los estudiantes reportan que las constantes llamadas de atención afectan su aprendizaje, porque los distraen: “[...] como son temas nuevos que no hemos comprendido, es muy difícil que prestemos atención, ya que nos llaman mucho la atención” (Eo7). Asimismo, impacta en la confianza de los estudiantes para expresar sus opiniones en clase: “Cuando le das tus opiniones de lo que tú piensas, ella tiene la razón; tú, no” (Eo11).

Se pudo identificar, también, que la Docente B suele plantear de forma muy rígida las pautas de cómo los estudiantes del Aula 2 deben realizar sus trabajos, tareas, cuadernos. Por ejemplo, les pide que las sigan “al pie de la letra” o, de lo contrario, no estarían realizado lo que ella solicita de manera correcta. Esto es expresado por uno de sus estudiantes: “[...] tienes que volver a ordenarlo; o sea, el mínimo detalle ella se fija, sino para ella no vale. Te dice «¡Arranca la hoja y vuélvelo a hacer!»” (Eo8).

Se observó, además, que los estudiantes participaban activamente cuando la Docente B lo solicitaba: levantaban la mano constantemente; se adelantaban a que les den la palabra; y, aunque ella les decía que deberían participar de manera más ordenada, algunos continuaron respondiendo al mismo tiempo. A pesar de que los estudiantes manifiestan que la mayoría del salón está “más motivado por la nota”, probablemente, el Aula 2 tiene un mayor nivel de motivación para el aprendizaje que los lleva a participar activamente en todos sus cursos. Esto se corroboró en la entrevista con la docente, quien mencionó que los estudiantes del Aula B “no necesitaban empuje para participar, porque siempre estaban dispuestos a hacerlo” y que ella debía enseñarles a hacerlo “ordenadamente”, con lo cual se refería a levantar la mano y esperar su turno.

A partir de las interacciones descritas, el clima de aula del cuarto caso — Aula 2 y docente B— fue caracterizado como un clima de desconfianza y desmotivación para los estudiantes. Para ellos, el manejo de disciplina ha supuesto que las interacciones que se dan en el aula les generen miedo y vergüenza, lo que hace que su participación disminuya y no se sientan a gusto en sus clases. Dicha experiencia contrasta con lo que ocurre en otros salones, en que la pasan bien, “hacen chacota”, juegan, conversan, etc. Este clima parece afectar su motivación, en la medida que perciben pocas oportunidades para involucrarse con su aprendizaje. Como consecuencia, se aburren, pues sienten que tienen un rol muy pasivo, y que es la docente por sí sola quien desarrolla la clase y “no busca la interacción entre alumno y profesor”. En contraste, la docente percibe un clima de control, puesto que sus estudiantes siguen sus instrucciones y se mantienen callados y ordenados durante sus clases, al igual que en la otra aula.

Hasta el momento, se ha descrito las interacciones más frecuentes y caracterizado el clima de aula de los cuatro casos de estudio, lo cual ha sido resumido en la Tabla 3. En ella, se puede observar que, por un lado, ambas aulas perciben un clima de confianza con la Docente A, mientras que esta última percibe un clima de descontrol en el Aula 1 y uno de motivación en el Aula 2. Por otro lado, la Docente B percibe un clima de control en ambas aulas. El Aula 1, por su parte, percibe un clima de desconfianza y temor; y el Aula 2, uno de desconfianza y desmotivación.

Tabla 3. Percepciones del clima de aula

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

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la descripción y caracterización realizada, se han identificado cinco hallazgos principales que podrían contribuir a la comprensión de la conformación del clima de aula o a identificar algunos elementos que podrían propiciar climas positivos. El primer hallazgo se relaciona con la importancia de la participación en la conformación de un clima de aula positivo, tanto para estudiantes como para docentes.

Desde el lado de los estudiantes, los climas de aula de los cuatro casos de estudio fueron caracterizados a partir de los adjetivos “confianza” y “desconfianza”, palabras que ellos emplearon con frecuencia durante las entrevistas. Según los alumnos entrevistados, estas caracterizaciones se relacionan estrechamente con las oportunidades que tenían de participar y del tipo de retroalimentación que recibían.

Así, cuando los estudiantes se refirieron a las clases de la Docente A, mencionaron que participaban más porque les daba la oportunidad para expresarse y demostraba valorar todas las opiniones: “si no entiendes nada, puedes acercarte a ella y te lo explica” (Ea3). En cambio, manifestaron que tenían temor de participar en las clases con la Docente B: “es que hay momentos en que da miedo participar. Si es que hablan y se equivocan, la profesora dice «¡No es así!» o te grita” (Eo7). En ese sentido, el tipo de retroalimentación que recibían no solo no el aprendizaje de sus estudiantes, sino que generaba que estos se sintieran intimidados al hacer preguntas: “Todos dicen «¡sí!», cuando dice «¿entendieron?»», porque si vuelve a explicar ya da miedo su cara” (Eo10).

Desde el lado de las docentes, ambas manifestaron valorar el nivel de participación e involucramiento de sus estudiantes. La Docente A, por ejemplo, mencionó que, en el Aula 2, donde hay más participación, “se explaya más”, “se motiva”. En cambio, haciendo referencia a su experiencia en el Aula 1, señaló que su estilo de enseñanza tenía que cambiar: “[...] tengo que hacer que ellos mismos sean parte de la clase [...]. Lo que he tratado de hacer es que hagan más y yo hablar menos; entonces, después, hablo y hacen, hablo y hacen. Tengo que estar en esa situación con ellos” (entrevista a DA).

La descripción de la valoración de las oportunidades de participación de los estudiantes, y el nivel de involucramiento y participación de los docentes coinciden con lo encontrado por Steinberg (2019) en estudios de escuelas de diversos sectores socioeconómicos. El autor explica que tanto los estudiantes como los maestros están más satisfechos en las clases que combinan un grado moderado de estructura de la clase con una alta participación de los estudiantes y un alto apoyo de los maestros. De la misma forma, Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey (2012) encontraron que, a mayor involucramiento y participación del alumnado, es mayor la percepción de un clima positivo.

El segundo hallazgo está relacionado con la importancia del estilo de manejo de la disciplina en la conformación del clima de aula. A partir del análisis realizado, pareciera que los mecanismos que emplean las docentes para regular el comportamiento influyen en la percepción del clima, y en la generación de emociones positivas o negativas en los estudiantes. Como se ha visto en los cuatro casos abordados, los estudiantes preferían el estilo autoritativo de la Docente A, en lugar del estilo autoritario de la Docente B. A esta última la describían como “exagerada” “abusiva”, puesto que, si los encontraba conversando, volteándose o mirando a otro lado, les gritaba delante de todo el salón, los avergonzaba y “abusaría” bajándoles la nota.

Con respecto al estilo autoritario, si bien se ha visto que la Docente B logra que los estudiantes permanezcan sentados en sus sitios en silencio y sigan las instrucciones que ellas brinda, también, se ha observado que ello no necesariamente implicó que prestaran mayor atención a la clase. De hecho, se observó lo contrario: estaban concentrados en buscar el momento en que la profesora se distrajera para poder pararse, mandarse mensajes o conversar.

De acuerdo con Steinberg (2019), los estudiantes obtienen mejores resultados cuando sus maestros pasan una gran proporción de tiempo en el desarrollo de la lección, brindando retroalimentación adecuada, en lugar de lidiar con problemas de disciplina. En el caso de la Docente B, se pudo observar que la sesión no se desarrollaba de manera continua, porque ella misma la interrumpía para llamar la atención de sus estudiantes por conductas mínimas de desatención. Los mismos alumnos reportaron que esto era un problema para su comprensión de las clases: “[...] como son temas nuevos que no hemos comprendido, es muy difícil que prestemos atención, ya que nos llaman mucho la atención” (Eo1).

También, señalaron que no pueden aprender, porque todo el tiempo están asustados esperando que les “griten” o “humillen” delante de todos. Este hallazgo va en línea con lo planteado por Steinberg (2019). El autor explica que las clases que enfatizan el control del maestro tienden a hacer que los estudiantes estén ansiosos, desinteresados e infelices. De manera similar, Arévalo (2002) sostiene que un profesor dominador y autoritario genera un mal clima, en tanto propicia una relación docente-alumno de miedo y desconfianza.

El tercer hallazgo está relacionado con lo importante que es para los estudiantes percibir el apoyo o el interés por parte de sus docentes. De acuerdo con lo descrito por los estudiantes de ambas aulas, la Docente A los escucha y muestra interés en ellos, en sus problemas: “Con ella, si podemos llegar [...] le contamos nuestras cosas” (Ea2). Según Manota y Melendro (2016), no todos los alumnos sienten confianza para hablar de temas personales con sus profesores. En ese marco, señalan que la escucha activa es una buena práctica docente, que favorece la reducción de inadaptación escolar y promueve un mejor clima.

El presente estudio sugiere que la valoración que le dan los estudiantes a la percepción de apoyo y de escucha de la docente genera emociones positivas hacia ella. Así, se evidencia cuando la describen: “Es amigable” (Eo1), “Es chévere; la queremos más...” (Ea2) “[Es] alguien a quien le puedes tener confianza” (Eo5). Al respecto, Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson y Salovey (2011) mencionan que el hecho de que los maestros promuevan emociones positivas y hagan que los estudiantes se sientan cómodos mejora su predisposición al aprendizaje.

El cuarto hallazgo corresponde a las atribuciones mediante las cuales las docentes explican el comportamiento de los estudiantes. Si bien —como se mencionó en el marco teórico— la adolescencia se caracteriza por ser una etapa de muchos desafíos relacionados con el desarrollo psicosocial (Gaete, 2015; Steinberg, 2019), las dos profesoras del estudio no mencionaron ninguno de estos ni tampoco parecieron reconocer la gran influencia en el desarrollo adolescente que pueden tener desde su rol como docentes (Hazen, Schlozman y Beresin, 2008; Steinberg 2008; Pumariega y Joshi, 2010).

No obstante, identificaron a padres y pares como otros actores que pueden influir en la conducta de sus estudiantes: ambas coincidieron en atribuir el buen o mal comportamiento de sus estudiantes en clase al apoyo y la formación que brindan los padres, así como a la influencia de pares negativos dentro y fuera de la escuela.

Para Papalia (2005), los docentes y padres deben reconocer que la adolescencia puede ser una época difícil por los desafíos propios de esa etapa de desarrollo. Ese reconocimiento puede ayudar a poner en perspectiva el comportamiento adolescente, lo cual permitiría una mejor comprensión de lo que les ocurre y las necesidades que pueden tener. En cambio, los que asumen el mito de la rebelión adolescente no prestarán atención a necesidades específicas reales que pueden presentar (Papalia, 2005), o —como en el caso de la docente B— se limitarán a castigar y reprimir tales conductas (Natving, Albrektsen y Qvarnstrom, 2001).

El quinto hallazgo remite a la relación entre estudiantes. Las dos aulas del estudio percibían un clima positivo entre compañeros y esa percepción parecía no estar vinculada con las clases de cada docente. Es decir, aunque las interacciones entre pares varían con cada docente, la relación entre estudiantes y la percepción positiva que tienen de esta se mantiene.

El Aula 1 ha sido definida por estudiantes y docentes como un salón unido, solidario, pero también como un salón en el que se dan constantes burlas, se hace uso de un lenguaje inadecuado. Según la Docente B, en este salón, los estudiantes “Se apoyan entre sí, son solidarios y son unidos... son demasiado confianzudos, no pueden hablarse sin estar fastidiándose e incluso faltándose el respeto”. Para la Docente A, el trato entre los estudiantes hombres no es bueno: “se molestan entre ellos... el trato es brusco, se pueden hasta insultar, empujar”. El Aula 2, por su parte, fue caracterizada como un salón unido, con un trato respetuoso y de mayor autorregulación. De acuerdo con la Docente B, los alumnos de este salón “Se llevan muy bien, se ayudan, se apañan, se defienden entre ellos”. La Docente A añade que “... se preocupan por sus compañeros que quizás tienen un bajo rendimiento, están pendientes de ellos, están, por ejemplo: *Oye ya pues trabaja, oye haz*”.

En las observaciones, se apreció que los estudiantes de ambas aulas se reían de algún compañero cuando la docente le llamaba la atención, que se fastidiaban entre sí por saber o no saber las respuestas; sin embargo, no se observó discusiones ni peleas. Pese a las bromas presenciadas, ambas aulas percibían que la relación entre compañeros era buena, y que eran un salón unido y solidario. No obstante, las observaciones y entrevistas realizadas no fueron suficientes para conocer con mayor profundidad cómo era la relación entre pares y su vínculo con el estilo docente.

## Conclusiones

Este estudio contribuye a la comprensión del clima de aula en secundaria a través del análisis cualitativo de cuatro casos. A continuación, se presentan las principales conclusiones de la investigación.

En primer lugar, se encontró que, para cada caso de estudio, se conformó un clima particular: tanto estudiantes como docentes presentaron comportamientos diferentes. En el caso de los estudiantes, la conducta varía según la

docente con la que están. En el caso de las docentes, una de ellas modificó considerablemente su estilo de enseñanza y de manejo de disciplina en cada aula, mientras que la otra mantuvo un mismo estilo, pese a las diferencias de las características de los estudiantes de las dos aulas. En ese sentido, sería interesante analizar en futuras investigaciones si algunas características específicas de los docentes —como el tipo de creencias sobre su rol, de estilo de enseñanza o de manejo de disciplina, u otros aspectos asociados con la edad, años de experiencia o área curricular— podrían ser factores que favorezcan o dificulten que estos adapten su estilo de enseñanza a las características del grupo y propicien un mejor clima de aula.

En segundo lugar, se evidenció que un clima favorable para el aprendizaje implicará que el docente cuente con herramientas para el manejo de la disciplina que no afecten el tiempo dedicado al aprendizaje ni la motivación de los estudiantes. Esto se pudo observar a partir de la docente caracterizada por utilizar principalmente mecanismos negativos. Si bien estos eran eficaces para reducir el incumplimiento de las normas, no lo eran para desarrollar la clase de manera continua, pues ella misma interrumpía la sesión con frecuencia para regular conductas mínimas de desatención. Asimismo, a pesar de que los estudiantes podían estar en silencio, no necesariamente estaban más atentos a la clase. Por el contrario, estaban a la expectativa de que su profesora les pudiera llamar la atención en cualquier momento, y esperando a que se distraiga para poder conversar con sus compañeros, moverse o enviarse mensajes.

En tercer lugar, el clima de aula es clave para favorecer el desarrollo de habilidades de alta demanda cognitiva. Aunque, como es sabido, el desarrollo de estas habilidades depende también del tipo de actividades que propone el docente, para que estas actividades funcionen, se requiere promover un ambiente que favorezca la participación. En dicho ambiente, los estudiantes no deberían tener una actitud de temor para expresar sus opiniones ni para argumentar sus ideas. En ese sentido, el clima de aula podría ser también un factor muy importante para lograr la formación de ciudadanos responsables.

En cuarto lugar, se pudo apreciar que las emociones —positivas y negativas— que se generaron a partir de las interacciones en el aula no solo afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino otros aspectos como la satisfacción de estudiantes y docentes. Así, como se planteó en el marco teórico inicial, el clima de aula puede tener una influencia directa en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en la medida que tanto estos como los docentes se pueden sentir más o menos motivados para aprender y enseñar.

En quinto lugar, a partir de todo lo mencionado, se considera que tanto el estilo de enseñanza como el manejo de disciplina del profesor deberían ser tomados en cuenta de manera mucho más seria en la formación inicial docente. Actualmente, estos temas no suelen ser abordados o solo se hace de manera teórica, lo que impide que los docentes puedan desarrollar herramientas concretas para lidiar con las diferentes características de sus estudiantes y crear climas favorables de aprendizaje. De igual forma, desde la formación continua,



se deben generar espacios de reflexión para la toma de conciencia de los docentes sobre su propia práctica y de cómo esta puede tener fuertes implicancias no solo en los logros de aprendizaje, sino en el desarrollo psicosocial y satisfacción de sus estudiantes.

Finalmente, es preciso mencionar como limitaciones de este estudio y como recomendaciones para futuras investigaciones que, si se quiere profundizar en la interacción de estudiantes con algunos factores como estilo de enseñanza o manejo del aula, debería considerarse un mayor número de observaciones de clase. Asimismo, se recomienda explorar con mayor énfasis las interacciones entre estudiantes y cómo estas influyen en la conformación del clima de aula, así como la relación de este con factores institucionales. De este modo, es posible determinar si el clima escolar influye también en el clima de las aulas.

### Referencias bibliográficas

- Arón, A. M. y Milicic, N. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhé*, 2(9), 117-123.
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Enfoques Educativos*, 5 (1), 117-135. Recuperado de [http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Ascorra\\_Arias\\_Graff\\_EscuelaContencionSocialAfectiva.pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Ascorra_Arias_Graff_EscuelaContencionSocialAfectiva.pdf)
- Bertoglia, L. (2005). La interacción profesor-alumno: Una visión desde los procesos atribucionales. *Revista de la Escuela de Psicología*, 4, 57-73. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/26>
- Blum, P. y Rinehart, P. (2000). *Protecting teens: Beyond race, income and family structure*. Division of General Pediatric of Adolescent Health. University of Minnesota Adolescent Health Program. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED450075>
- Brackett, M., Reyes, M., Rivers, S., Elbertson, N., y Salovey, P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27-36.
- Callejo, M. L. y Vila, A. (2003). Origen y formación de creencias sobre la resolución de problemas. Estudio de un grupo de estudiantes que comienza la educación. *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana*, 10(2). Recuperado de <https://www.emis.de/journals/BAMV/conten/vol10/mcallejo+vila.pdf>
- Casassaus, J. (2008). Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Paulo Freire Revista de Pedagogía Crítica*, 6, 81-95 Recuperado de [http://www.academia.cl/biblioteca/publicaciones/paulo\\_freire\\_06/081-095.pdf](http://www.academia.cl/biblioteca/publicaciones/paulo_freire_06/081-095.pdf)

- Cava, M. J., y Musitu, G. (2002). *La convivencia en las escuelas*. Barcelona, España: Paidós.
- Cid, A. (2001). Observación y análisis de los procesos de aula en la universidad: Una perspectiva holística. *Enseñanza*, 19, 181-208.
- Cueto, S., Ramírez, C., León, J. y Guerrero, G. (2003). *Eficacia escolar en escuelas polidocentes completas de Lima y Ayacucho*. Lima: Grade.
- Freiberg, H. J., Huzinec, C. y Templeton, S. M. (2009). Classroom management—A pathway to student achievement. *Elementary School Journal*, 110(1), 64-80.
- Gaetea, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Elsevier*, 86(6), 436-443. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/rcp/v86n6/art10.pdf>
- García, M. y Delval, J (2010). *Psicología del desarrollo 1*. Madrid: UNED.
- Given, L. M. (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Los Angeles: Sage Publications.
- Hazen, E., Schlozman, S. y Beresin, E. (2008) Adolescent psychological development: A review. *Pediatr Rev*, 29, 161-168.
- Jiménez, T., Moreno, D., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: El rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 227-236. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56080208>.
- Laudadío, J., y Mazzitelli, C. (2015). Estilos de enseñanza de los docentes de distintas carreras de nivel superior vinculadas con las ciencias naturales. *Educación*, 24(46), 9-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5061321>.
- Linares, O., Rosbruch, N., Stern, M., Edwards, M., Walker, G., Abikoff, H. y Alvir, J. (2005). Developing cognitive-social-emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in Schools*, 42(4), 405-417.
- LLECE (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Santiago: Orealc, Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160660s.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: Orealc, Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769s.pdf>
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The student's view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.
- Manota, M. A., y Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: Más allá de los contenidos académicos. *Contextos educativos*, 19, 55-74. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2756>

- Massone, A., y González, G. (2007). Estrategias de afrontamiento (Coping) y su relación con el logro académico en matemática y lengua en adolescentes de noveno año de educación general básica. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/378Massone.PDF>
- Martínez, M. (2001). Programa de orientación del clima de clase. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis
- Márquez, C. (2013). Uso de los estilos de enseñanza en educación física. Un estudio exploratorio en estudiantes de sexto, séptimo y octavo semestre de la EEFYD en la UJED. *Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE*, 5 (9), 43-51.
- Mena, I., y Valdés, M. (2008). Documento valoras UC: Clima social escolar. Recuperado de [http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima\\_social\\_escolar.pdf](http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf)
- Moya, A. M. (2010). La relación profesor-alumno. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 27, 1-9.
- Ministerio de Educación (2006). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: Estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima*. Lima: Unidad de Medición de la Calidad Recuperado de [http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/documentos/archivo\\_22.pdf](http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/documentos/archivo_22.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2015). *Compromisos de gestión escolar*. Lima: Dirección de Calidad de la Gestión Escolar. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/gestion/manual-compromisos-gestion-escolar.pdf>
- Mitchell, M., y Bradshaw, C. (2013) Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51, 599-610.
- Muñiz, M. (2010) *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. Ciudad de México: División de Estudios de Posgrado Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Psicología.
- Murillo, F. J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. *Eficacia escolar y factores asociados* (pp. 17-48). Santiago de Chile: Unesco, LLECE.
- Navarro, J., y Bravo, C. (2010). *Psicología de la educación para docentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Natving, G., Albrektsen, G., y Qvarnstrom, U. (2001). School related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 561-575.
- Offer, D., Kaiz, M., Ostrov, E., y Albert, D. B. (2002) Continuity in family constellation. *Adolescent and Family Health*, 31, 3-8.

- Osés, R. M., Aguayo, J. C., Duarte, E., y Manuel, J. I. (2014). Autorregulación y los efectos de una intervención educativa en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 43-55.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and self – efficacy*. Atlanta: Emory University. Recuperado de <http://www.emory.edu/EDUCATION/mpf/eff.html>.
- Papalia, D., Olds, S., y Felmand, R. (2005). *Desarrollo humano*. 9ª Ed. México: Mc Graw Hill
- Perinat, A. (2003). *Los adolescentes en el siglo XXI: Un enfoque psicosocial*. Barcelona: UOC.
- Polyte, P. J., Belando, N., Huéscar, E. y Moreno-Murcia, J. A. (2015). *Efecto del estilo docente en la motivación de mujeres practicantes de ejercicio físico*. *Acción Psicológica*, 12(1), 67-74.
- Pumariega, A., y Joshi, Sh. (2010) Culture and development in children and youth. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*, 19.
- Remesal, A. (2006). *Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: Perspectiva de profesores y estudiantes*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/42713>
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., y Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712.
- Román, M. (2008). Investigación latinoamericana sobre la enseñanza eficaz. *Eficacia escolar y factores asociados* (pp. 208-225). Santiago de Chile: Unesco, LLECE. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf>
- Rosales, E. (2008). *Concepciones y creencias docentes sobre el éxito y fracaso en el área curricular de comunicación integral* (tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/422>.
- Sánchez, B., Byra, M., y Wallhead, T. L. (2012). Students' perceptions of the command, practice, and inclusion styles of teaching. *Physical Education and Sports*, 17(3), 317-330.
- Sánchez, J. F. (2009). *Análisis del clima de aula en Educación Física: Un estudio de casos* (tesis de doctorado). Universidad de Málaga, Málaga. Recuperado de <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/17677907.pdf>
- Santrock, J. W. (2002). *Psicología de la educación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Simons, H. (2011). *Estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Dirs.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Londres: Sage.

- \_\_\_\_\_ (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28(1). Recuperado de <https://rhyclearinghouse.acf.hhs.gov/library/2008/social-neuroscience-perspective-adolescent-risk-taking>
- Steinberg, L. (2019). *Adolescence*. 12ª Ed. México: Mc Graw Hill.
- Titus, P. A. y Gremler, D. D. (2010). Guiding reflective practice: An auditing framework to assess teaching philosophy and style. *Journal of Marketing Education*, 32(2), 182.
- Valencia, L. I., Galeano, A. y Joven, K. (2014). Estilos de enseñanza de los docentes: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior (Spanish). *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 11(26), 77-84.
- Valencia, L. I. y Henao, G. C. (2012). Actitudes-estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 133-141.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. 10ª Ed. México D. F.: Prentice Hall.
- Yurén, M. T. y Araújo-Olivera, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19, 631-652.

## Anexo. Matriz de análisis

Objetivo general	Objetivos específicos	Dimensión	Categorías iniciales	Categorías de análisis	Códigos
Caracterizar el clima de aula a partir de las interacciones que se dan entre docente y estudiantes	<b>Objetivo 1</b> Describir los factores individuales de docente y el estudiante que puedan estar relacionadas al clima de aula	Características del estudiante	Comportamiento	Nivel de autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta autorregulación</li> <li>Baja autorregulación</li> </ul>
			Rendimiento académico	Motivación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bajo interés por el rendimiento académico</li> <li>Alto interés por el rendimiento académico</li> </ul>
			Factores de desarrollo	Nivel de participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bajo nivel de participación</li> <li>Alto nivel de participación</li> </ul>
		Características del docente	Creencias sobre su rol	Atribuciones al comportamiento de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manejo docente</li> <li>Apoyo y formación de los padres</li> <li>Problemas emocionales</li> <li>Mala influencia del entorno</li> <li>Mayor o menor presencia de líderes positivos y negativos</li> </ul>
			Satisfacción sobre su desempeño	Estilo de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estilo tradicional</li> <li>Estilo innovador</li> <li>Estilo cognoscitivo</li> </ul>
				Estilo de manejo de disciplina	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autoritario</li> <li>Autoritativo</li> </ul>
	<b>Objetivo 2</b> Describir las interacciones entre el docente y los estudiantes y entre los propios estudiantes	Interacciones docente-estudiante	Relación docente-estudiante	Relación docente-estudiante	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trato respetuoso</li> <li>Maltrato</li> <li>Interés personal por el estudiante</li> </ul>
			Estilo de enseñanza	Retroalimentación del docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>Retroalimentación elemental</li> <li>Sin retroalimentación</li> <li>Adaptación de estilo</li> </ul>
			Mecanismos de participación	Involucramiento y participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudiantes participan obligados</li> <li>Estudiantes participan voluntariamente</li> </ul>
			Manejo de la disciplina	Mecanismos para el manejo de disciplina	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mecanismos efectivos</li> <li>Mecanismos no efectivos</li> <li>Mecanismos de maltrato</li> </ul>
		Interacciones entre estudiantes	Relación entre estudiantes	Trato entre compañeros	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trato solidario</li> <li>Lenguaje inadecuado y burla</li> <li>Conversaciones no relacionadas al aprendizaje</li> </ul>
			Percepción del clima del docente	Emociones del docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>Control</li> <li>Descontrol</li> </ul>
	<b>Objetivo 3</b> Caracterizar el clima de aula a partir de las interacciones más frecuentes que se dan en el aula	Clima de aula		Nivel de satisfacción del docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estrés y angustia</li> <li>Satisfacción por logros</li> <li>Motivación</li> </ul>
			Percepción del clima de los estudiantes	Emociones de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Confianza</li> <li>Desconfianza y temor</li> <li>Satisfacción por controlar la clase</li> </ul>
				Nivel de satisfacción de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Motivación</li> <li>Desmotivación</li> </ul>