

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ**

**CLIMA DE AULA Y ESTILOS DE ENSEÑANZA EN UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA PRIVADA**

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

NATALIE ANDREA RUBINI DELGADO

Asesora:

DRA. CARMEN ROSA COLOMA MANRIQUE

Lima, Perú

2020

Agradecimientos

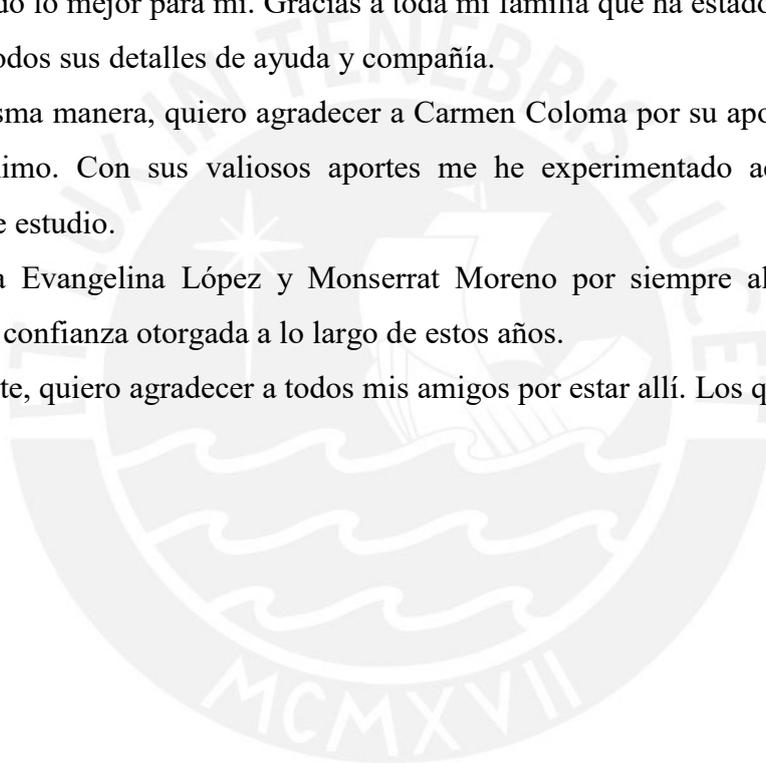
En este pequeño apartado quisiera demostrar mi agradecimiento a todas las personas que me han acompañado en esta etapa. En primer lugar, te agradezco Dios, por amarme y pensarme para traer Tu luz al mundo desde todo lo que soy, y específicamente con esta investigación a través de mi profesión.

Gracias mamá, por acompañarme y darme el aliento diario para perseverar en este camino profesional. Gracias Mamaxi y Papo por siempre estar allí para escucharme cuando estaba emocionada y cansada con todo lo que aprendía, y, sobretodo, por engreírme y preocuparse para que siempre llegue con bien a casa. Gracias papá, por velar siempre por mis estudios, buscando lo mejor para mí. Gracias a toda mi familia que ha estado siempre cerca de mí, gracias por todos sus detalles de ayuda y compañía.

De la misma manera, quiero agradecer a Carmen Coloma por su apoyo incondicional, dedicación y ánimo. Con sus valiosos aportes me he experimentado acompañada en el desarrollo de este estudio.

Gracias a Evangelina López y Monserrat Moreno por siempre alentarme a seguir adelante y por la confianza otorgada a lo largo de estos años.

Finalmente, quiero agradecer a todos mis amigos por estar allí. Los quiero.



Resumen

La presente investigación tuvo como propósito analizar y describir los mejores climas de aula percibidos por los alumnos de cada sección del sexto de primaria. A la par, se buscó conocer el estilo de enseñanza del docente de cada curso elegido. En este estudio participaron 115 estudiantes y 12 maestros de una institución educativa básica privada de Lima Metropolitana. Para lograr los objetivos planteados se usó el instrumento Clima Social Escolar (CES) de Moos y Trickett validado por Dionicio (2016), y la Escala sobre Estilos de Enseñanza (ESEE) de González, López y Pino (2012), respectivamente para estudiantes y maestros. Se encontró que todos los docentes de los mejores climas de aula de cada sección poseían un estilo de enseñanza activo. Lo anterior podría ser tomado como parte de las características fundamentales que generan un clima de aula positivo, ya que permitiría el involucramiento activo de los estudiantes en la dinámica de la clase. Así mismo, otros rasgos encontrados fueron: reconocer las habilidades personales del alumnado, hallar nuevas formas para el aprendizaje a través de la creatividad, y la organización y el control de las clases. Esta última sería una característica necesaria para percibir un buen clima de aula, ya que propondría como gestor al maestro.

Palabras clave: clima de aula, estilos de enseñanza docente, estilo activo, estilo tradicional, primaria

Abstract

The purpose of this research was to analyze and describe the best classroom climates perceived by students in each section of the sixth grade, as well as the teaching style of each teacher. The participants of this study were 115 students and 12 teachers from a private basic education institution in Lima Metropolitana. To achieve the proposed objectives, the Moos and Trickett instrument, validated by Dionicio (2016), and the Scale on Teaching Styles (ESEE) by González, López and Pino (2012) were used, respectively for students and teachers. According to the results, all teachers in the best classroom climates in each section had an active teaching style. This could be taken as part of the fundamental characteristics that generate a positive classroom climate, since it would allow the active involvement of students in the dynamics of the class. Likewise, other present features of positive classroom climate were: recognizing the personal skills of the students, finding new ways to learn through creativity, and the organization and control of classes. The last one mentioned would be a necessary characteristic to perceive a good classroom climate, since it would put the teacher in a management role.

Keywords: classroom climate, teaching styles, active style, traditional style, primary school

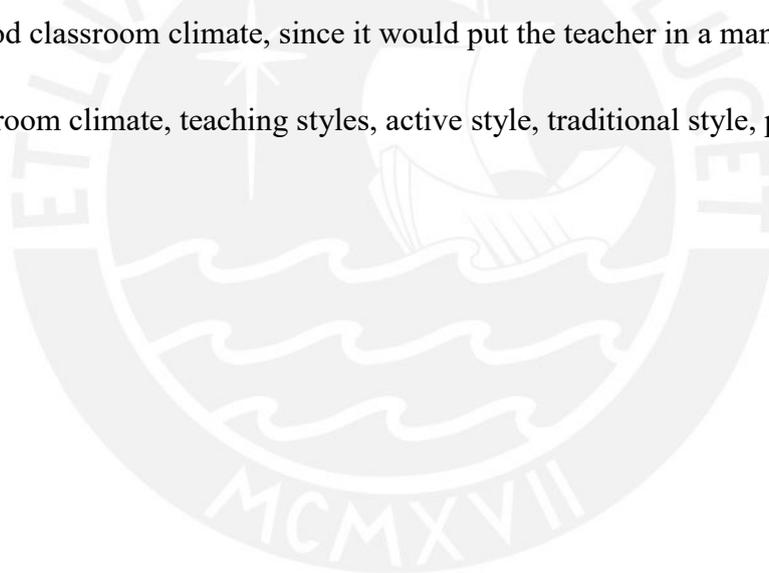


Tabla de contenido

Introducción	1
Planteamiento del problema	1
El clima de aula	3
Características docentes y descripción de los estilos de enseñanza	6
Investigaciones relacionadas	8
Método	11
Participantes	11
Medición.....	13
Procedimiento.....	15
Análisis de datos.....	15
Resultados y discusión	17
Pruebas de validez y distribución de las variables	17
Docentes.....	17
Análisis del clima de aula.....	18
Referencias.....	29
Apéndices.....	37
Apéndice A. Consentimiento informado para el estudiante.....	37
Apéndice B. Consentimiento informado para docentes.....	38
Apéndice C. Datos sociodemográficos estudiantes	39
Apéndice D. Datos sociodemográficos maestros.....	40
Apéndice E. Escala de Clima Social Escolar	41
Apéndice F. Tablas de resultados.....	46

Estilos de enseñanza y clima de aula en una institución educativa privada

Introducción

Planteamiento del problema

Las instituciones educativas ofrecen un espacio de enseñanza para los estudiantes, el cual es brindado por un conjunto de personas (directores, maestros, alumnos, administrativos), quienes son promovidos por las autoridades públicas o particulares. Paralelo a este proceso de enseñanza acontecen diferentes situaciones de gestión y convivencia tanto dentro de la institución, como en los micro-contextos que se conforman en los salones de clases (INEI, 2014).

Vaello (2011) sostiene que hay tres elementos que están implicados directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje: el alumno, el maestro y el currículo; los cuales son parte del contexto y conforman el clima del aula. Entonces, si el profesor, como gestor del aula, tiene su rol definido, ha trabajado basándose en el currículo y, del mismo modo, conserva un equilibrio entre los tres elementos, logrará el clima óptimo para poder realizar un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje.

En ese sentido los encargados de gestionar las aulas son los docentes. Ellos se encargan de la distribución del espacio, la metodología que se va a impartir, e influyen en cierta medida sobre las relaciones que se pueden formar entre los estudiantes y con ellos mismos. Los diferentes factores mencionados anteriormente componen la convivencia de clase, la cual está íntimamente relacionada con el clima de aula (Barreda, 2012).

Según investigaciones en América Latina se ha encontrado que el clima de aula es la variable escolar que mejor predice el aprendizaje (Maldonado, 2016; Treviño, et. al., 2010; UNESCO, 2013). Esta es única en cada aula, debido a la combinación de los distintos factores, como el espacio físico, la motivación de los estudiantes y del docente, la disciplina impartida por el maestro, su estilo de liderazgo, la estructuración de la clase, las interacciones entre los estudiantes y ellos con el docente, entre otros (Barreda, 2012; Moreno, Díaz, Cuevas, Nova, Bravo, 2011; Rojas, 2013; Villanueva, 2016).

Un componente poco estudiado sobre la influencia en el clima de aula es el estilo de enseñanza o metodología elegida por el educador. Su investigación es relevante, ya que se reconoce al docente como el encargado de propiciar un ambiente estructurado de enseñanza-aprendizaje (Mineduc, 2008). De acuerdo con esto se han encontrado investigaciones que hablan sobre las representaciones y opiniones de los maestros acerca de este tema, pero no se observa la percepción de los estudiantes sobre el tipo de relación, comunicación o soporte

(pedagógico, emocional), que podrían entablar con los profesores en las situaciones de enseñanza (Maldonado, 2016; Navarro, 2014).

La percepción de los alumnos acerca del clima de aula es significativa, ya que son ellos quienes son los agentes activos de aprendizaje en este contexto. A través de diversos estudios se ha comprobado que las diferencias principales en los aprendizajes de los estudiantes son producidas, principalmente, por lo que sucede dentro de cada aula, y no por las características o valores que brinda la escuela, como se pensaba antes (Minedu, 2006; Minedu 2017).

Según, Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla (2011), los principales factores vinculados con el aprendizaje de los alumnos son: el compromiso docente, las estrategias didácticas, la organización y preparación de las lecciones, la gestión del tiempo, la atención a la diversidad, la evaluación y seguimiento, las expectativas y el clima de aula. Como es evidente, la mayoría de los elementos mencionados están relacionados con el quehacer del maestro. Es por ello que esta investigación estudiará el clima de aula percibido por los estudiantes y el estilo de enseñanza con el que se identifica el docente que lo lleva a cabo.

A partir de lo planteado, se podría afirmar que resulta importante abordar estos temas para descubrir qué tipo de estilos contribuyen a un adecuado clima de aula que fomente el aprendizaje (Villanueva, 2016; Coloma & Tafur, 2000). Así mismo, a un nivel macro, este estudio puede ser un aporte para mejorar la calidad de la educación en nuestro país.

En ese caso, en el contexto peruano se ha investigado muy poco acerca de cómo es el clima de aula. Por ejemplo, Villanueva (2016) estudia el clima de aula desde las interacciones que suceden en dos aulas con maestros distintos. Por otro lado, se pueden encontrar investigaciones que brindan estrategias a los docentes para promover un buen clima de aula, el cual favorezca los aprendizajes de los estudiantes de primaria (Lizama, 2018). Sin embargo, no se encuentran investigaciones en el nivel primaria que estudien el tipo de enseñanza que se imparte, cómo los niños están experimentando el proceso de enseñanza-aprendizaje, y si resulta beneficiosa para la educación.

Por ello, en la presente investigación se busca analizar el mejor clima de aula percibido por cada sección del sexto grado. Así mismo, se ha buscado determinar qué estilo de enseñanza es el que se encuentra involucrado en los mejores climas de aula percibidos, tanto para favorecer la convivencia como el ámbito académico.

A continuación, se presenta la definición de clima de aula y, además, se categorizan los climas que se han hallado, según Arón y Milicic (2000). Luego, se describen las características de los docentes, se desarrolla el concepto de estilo de enseñanza y sus distintos tipos. La clasificación en la que se basa esta investigación se divide en dos: estilos activos de enseñanza

y el estilo académico o tradicional (González-Peiteado, López-Castedo, Pino-Juste, 2012). En tercer lugar, se describen los resultados de algunas investigaciones relacionadas al tema del clima de aula y el docente; y, finalmente, se presentan los objetivos del estudio.

El clima de aula

Para un mejor entendimiento es necesario diferenciar el concepto clima de aula del concepto clima escolar, debido a que poseen algunos significados que se superponen y puede generar confusión en los lectores. Lo anterior podría conducir a que los conceptos se usen de manera indistinta y que, además, en el camino se descuide detalles propios del contexto práctico y teórico del que surgieron (Minedu, 2017).

Por un lado, el clima escolar se comprende como la percepción de diversas dimensiones de la vida colegial, por ejemplo, el ambiente de la institución (físico), los procesos de mejora, relaciones interpersonales (convivencia) y el proceso de enseñanza- aprendizaje (Minedu, 2017; Minedu 2016b; Frisancho, 2016; Thapa *et al.* 2013; Mena y Valdés, 2008; Coronel *et. al.* 1994 citado en Molina y Pérez, 2006d).

Mientras tanto el clima de aula es un ambiente que se produce y percibe en una unidad menor dentro de la institución, el salón de clases, que contiene una serie de variables (infraestructura, reglas, orden, rutinas, etc.) promovidas por el maestro. Este se conforma principalmente de las interacciones entre los estudiantes y el o la docente, los cuales son mediados por el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mineduc, 2015; Barreda, 2012, Minedu, 2006). Además, se asumen como parte del clima de aula los hechos que ocurren dentro de la clase como el diálogo de los estudiantes, sucesos esperados y no planificados, y desplazamientos al interior, que se dan en un contexto donde se comparten experiencias de aprendizaje (Lillo y Ramos, 2016).

Para entender un poco más el clima de aula se describirán brevemente los factores más relevantes que lo determinan. Una de las más mencionadas es la estructuración de la clase, la cual se refiere a las planificaciones, y si estas se cumplen o no. Dentro de esta se halla las metodologías, técnicas y estrategias que implementan los docentes durante las clases; este es un factor que condiciona mucho el clima. Esto se evidencia, por ejemplo, en la diferencia de una clase participativa, la cual conlleva interacción entre sus miembros; en contraste, con la pasividad de los alumnos en una clase magistral (Barreda, 2012).

Luego, se encuentra el liderazgo y la disciplina que imparte el docente. Estas son las reglas y el comportamiento que buscan mantener un orden social, con el objetivo de aplicar la pedagogía pensada. Por otro lado, la participación de los estudiantes es un factor clave para el

clima que se obtenga en el aula (Rojas, 2013; Barreda, 2012). Lo anterior puede explicarse debido a la metodología comentada anteriormente, y, del mismo modo, por la motivación que experimenten tanto el docente como los estudiantes (Vaello, 2011; Barreda, 2012).

El aprendizaje del estudiante se lleva a cabo cuando este quiere que el proceso suceda. No obstante esta disposición no suele darse de manera espontánea, sino que en la mayoría de las veces tiene que ser estimulada por el maestro, hasta que el alumno sea capaz de mantener una disposición favorable de manera autónoma (Vaello, 2011). Esto, junto con un manejo del clima emocional de la clase permitiría el bienestar psicológico, rendimiento y disfrute de los agentes que participan de la clase (Conde y Almagro, 2013).

Entonces hasta este punto se entiende que el concepto de clima escolar contiene al clima de aula. Acerca de este último, existen diferentes modos de definir y estudiar este constructo, como puede ser desde la perspectiva de las interacciones sociales o a partir de las percepciones de los estudiantes y los docentes. Sobre la primera mencionada, se entiende que el clima de aula es el ambiente que se construye a partir de las diferentes interacciones, dinámicas particulares, comportamientos y prácticas sociales de los educandos y los docentes que se dan dentro del aula (Villanueva, 2016; Manota y Estefanía, 2016; Mariñoso citado en Sánchez, 2009).

Por otro lado, en cuanto a la definición del clima de aula desde la mirada de la percepción, esta se determina como la impresión que tiene el profesor y los alumnos de cada clase respecto a la propia apariencia del salón, las interacciones entre los actores principales, las dinámicas que se desarrollan para el aprendizaje, entre otros (Villanueva, 2016; Ascorra y Cáceres citado en Maldonado, 2016; Birch citado en Arón & Milicic, 1999). Del mismo modo, se considera parte del clima de aula la percepción de la calidad de las interacciones sociales, buenas o tóxicas (Barreda, 2012).

Para el presente estudio, se investigará el clima de aula desde la percepción de los estudiantes, ya que se considera a estos los actores que, principalmente, se benefician del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del salón de clases. Del mismo modo, es importante tener en cuenta el valor que ellos le otorgan, y cómo experimentan y descubren el trabajo que gestiona el maestro en favor a su aprendizaje.

En cuanto a los instrumentos creados para analizar el clima de aula una de las escalas más utilizadas y conocidas para medir el clima de aula es la de Moos y Trickett (1974). Este cuestionario podría haber sido la base para muchas otras pruebas creadas y categorizaciones realizadas durante años posteriores (Barreda, 2012; Arón y Milicic, 1999). En ella se aprecian cuatro dimensiones que se centran en los ámbitos del aula: Relaciones sociales, Autorrealización, Estabilidad y Cambio (Moos y Trickett citados en Del Rey, Casas & Ortega,

2017).

La primera dimensión evalúa cuán implicados están los alumnos, la participación, el interés que muestran ellos en clase y el apoyo que brindan a sus compañeros. Esta área presenta tres sub-escalas: Implicación, Afiliación y Ayuda. Luego, la escala de Autorrealización mide la valoración que le dan los estudiantes a sus esfuerzos y logros personales. En este caso, las sub-escalas de Tarea y Competitividad son las que conforman esta dimensión. En tercer lugar, la dimensión de Estabilidad determina todas las actividades relacionadas al cumplimiento de las metas y objetivos que permitan un buen y normal desarrollo de las actividades escolares en la clase. Del mismo modo, se incluyen en esta escala la claridad, el conocimiento de las normas, y sus respectivas consecuencias al comportamiento de los estudiantes dentro del aula. Las sub-escalas que la comprenden son: la Organización, la Claridad y el Control. La última área, Cambio, representa el grado en que existe variedad o novedad en las diferentes sesiones de aprendizaje. Esta es desarrollada tanto por el maestro con nuevas didácticas, como de parte de los estudiantes con su contribución al diseño de actividades en clase. Esta dimensión está formada por una sola sub-escala llamada Innovación (Moos y Trickett citado en Dionicio, 2016; Prado, Ramírez y Ortiz, 2010).

Por otro lado, del resultado de la evaluación hecha sobre el clima de aula se puede clasificar en dos grandes tipos: uno favorable, el cual representa un clima abierto, participativo; y, por otro lado, uno desfavorable, que muestra un clima más controlado, autoritario, en el cual predominan las relaciones de poder (Molina y Pérez, 2006).

El primero de ellos es nombrado por Arón y Milicic (1999) como clima nutritivo, en este se genera una convivencia social más positiva, los participantes sienten una atmósfera donde es agradable participar y, además, hay una buena disposición a cooperar y aprender. Así mismo, los factores que corresponden a un clima social positivo son: ambiente físico debidamente organizado, comunicación respetuosa entre los actores implicados en el contexto, capacidad de escucha y valoración mutua, e implementación de actividades entretenidas y diversas (Arón y Milicic citado en Cuenca 2015).

Con respecto al clima desfavorable, según Arón y Milicic (1999) es denominado como clima tóxico. En estos contextos se perciben características negativas, es decir que contagian el ambiente con estas particularidades. Esto se puede evidenciar en las interacciones que se vuelven estresantes, debido al predominio de la crítica, rigidez de las normas y existencia de impedimentos para el desarrollo de la creatividad (Cuenca, 2015). Así mismo, otras características de un clima tóxico dentro del aula se caracteriza por la presencia excesiva de tiempos muertos, falta de organización, indisciplina que trae como consecuencia el caos (Rojas,

2013). En general estas características no son provechosas, ya que no permiten una resolución de conflictos constructiva o, en otras palabras, de manera conjunta (Arón y Milicic, 2000).

Como lo proponen distintos autores, el clima de aula es, en parte, el resultado de la influencia del o la docente que se encuentra en el aula (Rojas, 2013; Moreno, *et al.*, 2011). Es por ello que se nombrarán algunas características que son más relevantes para este constructo, en especial su estilo de enseñanza.

Características docentes y descripción de los estilos de enseñanza

Como se mencionó anteriormente, distintos rasgos de los docentes se reflejan en su desempeño profesional; por ende, también influyen en el tipo de clima que crearán dentro del aula. Por su parte Rojas (2013), presenta tres factores esenciales que determinarían el tipo de clima de aula: la disciplina, el estilo de liderazgo y autoridad, y la estructura de la clase que imparten los maestros.

Por un lado, se encontraron tres formas de practicar la disciplina: las órdenes, las amenazas y el castigo; estas aparecen de manera consecutiva cuando la anterior no es aceptada por los estudiantes. Por otro lado, sobre el estilo de liderazgo y autoridad que muestra el maestro, algunos son más cercanos con los alumnos y otros que poseen un carácter más difícil de entender o inestables en cuestión a su liderazgo y autoridad (Rojas, 2013; Barreda, 2012).

El tercer factor, la estructura de clase que otorga el docente, es considerado como la planificación que realiza este y si se desarrolla durante la clase de la manera en que se programó. Dentro de este podemos encontrar en mayor detalle las metodologías, estrategias y técnicas utilizadas, debido a que son elementos que contribuyen a la estructura de la clase que se quiere desarrollar. (Rojas, 2013). En ese sentido Vaello (2011) sostiene que la metodología y gestión de la clase de parte del profesor es de mucha importancia para alcanzar un adecuado clima de aula.

La pedagogía empleada en el aula es la forma concreta de mostrar el paradigma de la educación con el cual se identifica el o la docente (Rojas, 2013; Rendón, 2013; Astolfi 1997; Grasha, 1994). A lo largo de la historia este concepto ha tomado palabras similares, como modelo de enseñanza o estilo de enseñanza, para referirse a términos equivalentes (Coloma & Tafur, 2000). No obstante, la falta de precisión en las investigaciones e informaciones académicas que se publican podrían confundir a los lectores. Para esta investigación se tomará el constructo estilos de enseñanza.

A lo largo del tiempo varios autores han escrito definiciones acerca del estilo de enseñanza y, cuando estas se comparan, se observa la relación entre ellas. Por ejemplo, por el

uso de términos en común, como el comportamiento, la personalidad, el conocimiento y las concepciones implícitas o explícitas que posee cada docente sobre la enseñanza y el aprendizaje (Rendón, 2013).

Uno de los investigadores que ha contribuido con aportes relevantes al concepto, concluye que es un conjunto de necesidades, creencias y comportamientos que los maestros expresan en el aula de clase. Él toma en consideración múltiples dimensiones, por ejemplo, que los estilos afectan la manera en cómo se presenta la información, la interacción o socialización de los docentes con los estudiantes, cómo se dirigen las tareas en el aula y de qué forma supervisan las asignaciones (Grasha citado en Rendón, 2013). De igual manera, en la actualidad sigue prevaleciendo la idea que el estilo de enseñanza es una forma específica de enseñar (Camargo, 2010).

Por otro lado, los autores poseen perspectivas diferentes a la hora de clasificar o agrupar las características de los estilos de enseñanza. Sin ir muy lejos, en los noventa Grasha (1994) los clasifica en cinco tipos: el experto, quien transmite la experiencia y conocimientos que posee y que los estudiantes necesitan; el tipo autoridad formal, muy similar al anterior con un rol catedrático; el modelo personal, es el docente que cree en el aprendizaje por ejemplificación; el facilitador, quien otorga importancia a las interacciones entre los participantes y se presenta como un guía del proceso de enseñanza- aprendizaje; y delegador, quien se encarga de desarrollar la capacidad de autonomía en sus alumnos y está presente cuando se necesita alguna consulta.

Así mismo, el autor menciona que los docentes poseen un poco de cada estilo en diferentes grados y que sería una condena encasillar a un maestro en un único estilo, ya que ellos muestran matices a la hora de actuar. No obstante, es importante señalar que se evidencia un tipo de estilo predominante. Acerca de las combinaciones de los tipos de estilo de enseñanza presenta cuatro grupos: experto autoritario, personal experto autoritario, facilitador personal experto y delegador experto (Grasha (1994).

La clasificación más precisa y actualizada que se encontró para este estudio fue la de González- Peiteado, López-Castedo y Pino-Juste (2012), quienes identificaron la existencia de seis estilos de enseñanza a través de la creación de una prueba que midió este constructo de manera fiable en España. Del total de esta clasificación uno de ellos pertenece al estilo tradicional (académico) y los otros cinco son organizados como estilos activos. Dentro de estos se halla el estilo reflexivo, individualizador, cooperador, indagador e innovador (González-Peiteado, López-Castedo, Pino-Juste, 2012).

En primer lugar, **el estilo académico**, o lo que se conoce como estilo de enseñanza

tradicional, se basa en el liderazgo autoritario de quien transmite los conocimientos, en ausencia de interacción o diálogo con los estudiantes y trabajos grupales. En este tipo de enseñanza el docente es quien posee el rol activo, y quienes reciben la información, en este caso los estudiantes, cumplen un rol de espectadores pasivos (González-Peiteado, López-Castedo, Pino-Juste, 2012).

En segundo lugar, con respecto a los estilos activos, como se detalló anteriormente, se dividen en cinco dimensiones. Por un lado, el **estilo reflexivo** es la modalidad que utilizan los docentes para favorecer el análisis crítico, aprendizaje autónomo y la reflexión de los estudiantes. Luego, el **estilo cooperador** se fundamenta en la organización del maestro por promover actitudes para trabajar en grupo y desarrollar respeto hacia los demás. Por otro lado, el **estilo individualizador** propone un profesor que se empeña en descubrir y desarrollar aptitudes y capacidades de los educandos, teniendo en cuenta su ritmo de aprendizaje y, sobre todo, sus características individuales. En cuanto al **estilo innovador**, se caracteriza por la presencia de un docente que impulsa y valora las producciones originales y expresiones creativas, estimulando la espontaneidad de sus estudiantes. Por último, el **estilo indagador** alude a un profesor que conduzca a sus alumnos hacia la investigación y el descubrimiento, siendo él un guía y no quien otorgue los conocimientos (González-Peiteado, López-Castedo, Pino-Juste, 2012).

Como se puede evidenciar, existen distintas clasificaciones de los estilos de enseñanza según el enfoque que se elija investigar. Así como se ha brindado información sobre el rol de los docentes y su estilo de enseñanza, se desea mostrar las investigaciones afines que se han encontrado sobre el tema; esto con el fin de manifestar la importancia del estudio de estas variables.

Investigaciones relacionadas

Internacionalmente el concepto clima de aula se ha estudiado correlacionándolo con distintas variables; este es el caso de la violencia escolar, estilo de enseñanza, y eficacia y mejora académica. En la mayoría de las anteriores mencionadas se habla sobre el rol que debe y cumple el maestro para contribuir con un clima de aula estable (Maldonado, 2016; UNESCO, 2013; Rojas, 2013; Barreda, 2012; Djigic, y Stojiljkovic, 2011).

Algunos estudios sostienen que existiría una correlación entre el estilo de enseñanza y el clima de aula. Esto quiere decir que el tipo de enseñanza que decida implementar el docente en la clase influiría directamente en el clima de aula y este en los aprendizajes de los estudiantes (Barreda, 2012; Djigic, y Stojiljkovic, 2011).

Rojas (2013) en su estudio del clima escolar sobre la violencia en las prácticas educativas halla distintos escenarios o realidades, que decide conceptualizar. Estos son, en específico, tres climas de aula, los cuales serían resultado de la interacción entre la estructura de las clases que un profesor desarrolla y el nivel de disciplina que este mismo logra impartir.

El primero de ellos es denominado **clima facilitador**, en él se brinda un escenario con buena estructura y buena disciplina; es decir, se proporciona un espacio para que la clase se desarrolle en su totalidad y que de ella se obtengan los resultados esperados, tanto a nivel social como cognitivo. El siguiente es el escenario del **clima tranquilo**, el cual se caracteriza por practica a un nivel alto la disciplina y la no utilización de las planificaciones para el desarrollo de la lección. En este caso el profesor que opera en este paradigma es el que posee un carácter autoritario o de dictador y que al juntarlo con esta estructura de clase forma alumnos sumisos, irreflexivos y con escasa autonomía. Por último, **clima tóxico** es el espacio donde se vive el caos y la indisciplina; este no se mostraba apropiado para el aprendizaje tanto conceptual como actitudinal.

Por otra parte, en un estudio realizado en Serbia se propusieron estudiar tres estilos de manejo de clases: **el interaccionista, el intervencionista y el no intervencionista**. El primero de ellos, consistía en el rol del maestro como un agente que otorga valor a los intereses, iniciativas y necesidades de sus estudiantes y, que a partir de este, fomenta un trabajo en conjunto o cooperación entre los implicados (estudiantes y docente). En este caso el control estaría equilibrado entre maestros y estudiantes. No obstante, los dos estilos siguientes serían extremos; en el primer caso (intervencionista) se observa un control total de las necesidades por parte del docente; y, por otro lado, en el segundo tipo de estilo (no intervencionista), no existe ningún tipo de control (Djigic,y Stojiljkovic, 2011).

Acercas de los resultados del estudio se encontró que más de la mitad de los maestros entrevistados poseían el estilo interaccionista. Así mismo, se muestra que tanto docentes como estudiantes se encontrarían más satisfechos con el clima de aula que se crea con un maestro interaccionista que con uno de estilo intervencionista o no- intervencionista. Finalmente se concluye que el estilo interaccionista tendría más ventajas, lo que se evidenciaba en los logros académicos de los estudiantes (Djigic,y Stojiljkovic, 2011).

Otro estudio llevado a cabo en la ciudad de Santiago de Chile buscaba relacionar el clima de aula escolar y los estilos de enseñanza, los cuales fueron expresados como representaciones por los mismos docentes de Educación Básica de la Comuna de Quilpué. El resultado de este fue que solo se recaudó evidencia suficiente para aceptar que existe correlación entre el estilo de enseñanza abierto y el clima de aula. En mayor detalle se encontró que los

maestros que manifiestan el estilo abierto durante sus clases se asociaban significativamente con un clima de aula escolar positivo. En contraste a los estilos de enseñanza formal, estructurado y funcional, de los cuales no se halló suficiente información para la correlación con el clima de aula (Barreda, 2012).

También aporta al clima de aula las habilidades docentes motivadoras. Es por ello, que para un estudio en España se entrenó a un grupo de maestros en estas habilidades y se comparó con otro grupo de docentes que no habían sido instruidos. Los resultados mostrarían una eficacia del programa en todas las variables analizadas del clima de aula en tercero de secundaria frente a primero de secundaria, quienes solo mejoraron en dos áreas, Competitividad e Innovación. Los resultados eran favorables siempre para el grupo experimental, es decir, para las aulas en las que los docentes habían sido educados en temas de habilidades sociales, instrucción, evaluación, y motivación (Carbonero, Martín- Antón y Reoyo, 2011)

Los resultados hallados en estudios internacionales demostrarían que el estilo de enseñanza es una variable que trae consecuencias en el desarrollo del clima de aula. Sin embargo, en el Perú no existen investigaciones que estudien esta relación.

En base a lo expuesto anteriormente, en la presente investigación se quiere estudiar, a través de un análisis descriptivo exploratorio, la variable clima de aula y examinar las subáreas que la componen. Además, se busca conocer qué estilos de enseñanza docente podrían vincularse a un buen clima de aula; sin la intención de relacionar estas dos variables.

Entonces, como objetivo general se quiere analizar y describir el mejor clima de aula percibido por cada sección del sexto grado. Para ello, se aplicará a una muestra de estudiantes de un colegio privado el instrumento Clima Social Escolar (CES) de Moos y Trickett validado por Dionicio (2016); y, por otro lado, la Escala sobre Estilos de Enseñanza (ESEE) de González, López, Pino (2012) a sus respectivos maestros para saber cuál es el estilo de enseñanza que poseen. Luego, se harán los respectivos análisis para cumplir con los objetivos planteados.

Método

El análisis planteado para esta investigación es de tipo descriptivo exploratorio, debido a que se busca detallar las características de las variables que se están sometiendo a un análisis poco estudiado. El diseño es no experimental-transeccional, ya que se estudia los fenómenos en su situación natural en un momento determinado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Participantes

En la presente investigación participaron estudiantes y maestros de una institución educativa básica privada de Lima Metropolitana. Ellos fueron seleccionados de manera intencional según los objetivos planteados, características de la investigación, los instrumentos a utilizar y el interés tanto de la institución educativa como de la investigadora.

La muestra estuvo compuesta por 115 estudiantes, quienes se encontraban distribuidos en 6 salones de sexto de primaria. El criterio de selección de dichas aulas fue la edad de los alumnos y la diversidad de maestros que tenían para los cursos principales.

Acerca de los estudiantes, fueron en total 40.9% hombres (N=47) y 59.1% mujeres (N=68) con edades entre los 11 y 13 años de edad (M = 11.73, D.E. = 0.48). Del total de educandos, el 85.2% (N=98) nacieron en Lima, el 1.7% (N=2) al interior del país, mientras que el 13% (N=15) de estudiantes nacieron en el extranjero.

Cabe señalar que de la primera sección participaron 17 estudiantes (15%); de la segunda, cuarta y quinta clase 20 educandos (17%) de cada una; y, finalmente, 19 alumnos (17%) tanto de la tercera como de la sexta clase.

Tabla 1

Resultados descriptivos de la cantidad de estudiantes por sección

	Salones	Frecuencia	Porcentaje
1.	6 "A"	17	15
2.	6 "B"	20	17
3.	6 "C"	19	17
4.	6 "D"	20	17
5.	6 "E"	20	17
6.	6 "F"	19	17

En cuanto a los docentes, se solicitó a todos aquellos que enseñaran en sexto de primaria que realizaran una encuesta virtual con el fin de conocer su estilo de enseñanza. En total contestaron la encuesta 12 maestros, de los cuales 25% (N=3) fueron hombres y 75% (N=9) mujeres; sus edades se encontraban entre los 31 y 63 años de edad ($M = 45.58$, $D.E. = 12.62$). Del total de ellos, el 66.7% son de Lima, el 25% son extranjeros y el 8.3% son de otra provincia del Perú.

Es importante señalar que las principales características de esta muestra es que todos son pedagogos de profesión. Así mismo, sobre la experiencia docente que poseen el 25% son profesores hace tres o cuatro años; el 16.7% tienen una experiencia de ocho años; el 33% son maestros hace aproximadamente veinte años; por último, existe un 25% que practica esta profesión desde hace veintiún años o más. Por otro lado, acerca de sus últimos estudios cursados (pregrado o posgrado), la mitad de la muestra los ha realizado en los últimos diez años.

Tabla 2

Resultados descriptivos de los años de experiencia como docente

	Años de experiencia como docente	Frecuencia	Porcentaje
1.	0 - 5	3	2.4
2.	6 - 10	2	1.6
3.	11 - 20	4	3.1
4.	21 - 30	1	0.8
5.	30 a más	2	1.6

La IE guarda los derechos de investigación interna para impulsar continuamente el progreso educativo. Por ende, como responsables, poseen una autorización previa para que sus estudiantes participen de estudios que contribuyan al desarrollo de la institución educativa y de los miembros que la componen.

La participación de los estudiantes y docentes fue voluntaria. Todos aceptaron colaborar en la investigación, siendo informados de los fines de esta a través del asentimiento y consentimiento informado, respectivamente. Además, se les indicó que los resultados serían manejados de manera confidencial siendo la investigadora la única que tenga acceso a ellos, y que podrían retirarse del estudio en cualquier momento sin que esto los perjudique de alguna manera (Anexo A y B).

Para mayor confidencialidad de los datos de los estudiantes se han modificado las letras de las secciones. Así mismo, lo anterior contribuye a cuidar la identidad de los docentes, a quienes se les ha asignado un número respectivamente para el análisis posterior.

Medición

Ficha de datos personales para estudiantes: Se elaboró una ficha de datos sociodemográficos para los estudiantes, que recogió los siguientes datos: sexo, edad, lugar de nacimiento (Lima, fuera de Lima, en el extranjero), grado y sección a la que pertenecen, curso de mayor y menor interés, y cuál es la materia en la que se sienten más cómodos aprendiendo. Esta información se recogió para describir a los participantes del estudio (Anexo C).

Cuestionario de Clima Social Escolar (School Social Climate Scale, CES, Moos y Trickett, 1979) (adaptada por Dionicio, 2016): Este instrumento fue desarrollado con el fin de que existiera un instrumento fiable para el análisis de variables relacionadas con los procesos de formación en un contexto escolar. Está compuesto por 90 ítems, los cuales se encuentran agrupados en cuatro dimensiones básicas (Relaciones, Autorrealización, Estabilidad y Cambio) para poder evaluar el clima social escolar; así mismo, se distribuyen en nueve áreas (Implicación, Afiliación, Ayuda, Tareas, Competitividad, Organización, Claridad, Control e Innovación) que detallan aún más la evaluación de la variable. Por otro lado, la forma de respuesta que presenta es dicotómica, lo que permitiría aplicar de manera sencilla este instrumento.

En el estudio se contó con 462 estudiantes de tres instituciones educativas en Trujillo, se corroboró la validez de constructo y confiabilidad de este instrumento. Acerca de la validez del instrumento el análisis factorial confirmatorio indicó que los ítems se agrupan bajo una estructura de cuatro factores: $\chi^2=976.15$, $p < .01$, $\chi^2 /df = 3.84$, CFI = .85, GFI= .86, RMSEA = .073. Por otro lado, en relación a los estadísticos de consistencia interna, se encontraron buenos indicadores de confiabilidad (.85). En primer lugar, para el caso de la dimensión Relaciones se halló una confiabilidad general de .79, y sus subescalas oscilaron entre .68 y .61. Luego, el factor Autorrealización presentó un Alfa de Cronbach de .62, que en el caso de sus subdimensiones estuvo comprendido entre .64 y .53. En tercer lugar, la dimensión de Estabilidad obtuvo una confiabilidad de .67, de las cuales sus subescalas fluctuaban entre .59 y .52. Por último, en el caso de la dimensión Cambio con una sola subescala se reportó un Alfa de Cronbach de .51 (Dionicio, 2016) (Anexo E).

Con respecto a la presente investigación se reconocieron 9 dimensiones, a través de un análisis factorial exploratorio por medio de la rotación Varimax, los cuales explican el 40.18%

de la variabilidad; siendo el primer factor que explica el 10.64%.

Por otro lado, se halló una alta consistencia interna en el total de la prueba (.81). Sin embargo, las confiabilidades rescatadas de las dimensiones disminuyen cuando se agrupan. Acerca del factor Relaciones este presentó una confiabilidad buena general de .67, mientras sus subescalas oscilaron entre .71 y .62. En segundo lugar, sobre la dimensión Autorrealización se halló un Alfa de Cronbach moderado de .48, y sus subáreas fluctuaron entre .51 y .49. Acerca del factor Estabilidad este obtuvo una consistencia interna muy baja de .15, y en el caso de sus subdimensiones estuvo comprendido entre .74 y .47. Finalmente, en la dimensión de Cambio con una sola subescala se reportó una confiabilidad moderada de .54.

En base a las confiabilidades reportadas se decidió trabajar en la presente investigación con las 9 subáreas, ya que se cree que trabajándolo de esta manera, brindaría una mirada más confiable y detallada de los resultados. Además, para mejorar la consistencia interna de las subescalas mencionadas se eliminaron los ítems 44, 49, 63, 84 y 88 respectivamente para cada una de ellas.

Ficha de datos personales para maestros: Se elaboró una ficha de datos sociodemográficos para los maestros, la cual recogía los siguientes datos: sexo, edad, lugar de nacimiento (Lima, fuera de Lima, en el extranjero), profesión, materia que enseña y últimos estudios cursados. Esta información se recogió para describir a los participantes del estudio (Anexo D).

Cuestionario sobre Estilos de Enseñanza (Escala sobre Estilos de Enseñanza, ESEE, González-Peiteado, López-Castedo, Pino-Juste, 2012): Instrumento conformado por 31 ítems que fue creado para evaluar de manera segura los estilos de enseñanza. Este instrumento emplea una escala de respuesta tipo Likert que va del puntaje 1 (Nunca) al 4 (Siempre) para determinar el estilo de enseñanza empleado. Después del análisis factorial exploratorio se identificaron seis componentes por medio de la rotación Varimax que explican el 53.26% de la variabilidad: estilo de enseñanza reflexivo (25.49%), estilo de enseñanza cooperador (8.91%), estilo de enseñanza tradicional (5.63%), estilo de enseñanza individualizador (4.74%), estilo de enseñanza innovador (4.34%), y estilo de enseñanza indagador (4.13%). Así mismo, la fiabilidad de las dimensiones oscilaba entre .80 y .60; y para el total de la prueba se obtuvo un .86 del alfa de Cronbach.

Aunque no se ha realizado una validación estadística de esta escala en el contexto peruano, el análisis factorial reconoció seis factores de la muestra estudiada, los cuales explican el 81.39% de la variabilidad. Además, se evidencia un alfa de Cronbach aceptable para toda la prueba de .70. Sin embargo, es importante señalar que los factores Innovador e Indagador no se

utilizarán en esta investigación por obtener confiabilidades de .22 y .18 respectivamente. Por otro lado, los demás estilos de aprendizaje van desde .72 hasta .45 (poseyendo cada uno de los factores entre 5 y 8 ítems cada uno).

Este instrumento se utilizó como un indicador cualitativo de la percepción de los docentes de su estilo de enseñanza para luego analizarlo junto con el clima de aula. Por otro lado, el resultado del instrumento aplicado a los estudiantes ha sido explicado según las Normas interpretativas del CES. Esta presenta categorías desde “Excelente” hasta “Deficiente” y se calculan con los baremos encontrados en dichas pruebas para valorar qué tan efectiva es percibida la subárea del clima de aula (Dionicio, 2016; Moos, Moos & Trickett, 1989).

Procedimiento

Previo a la fase de aplicación se realizó un piloto del instrumento de los estilos de enseñanza a 5 docentes, con la finalidad de evaluar su facilidad de comprensión. Seguidamente y, con las observaciones de los maestros sobre las consignas se pasó a corregirlas para hacer una validación por jueces en el contexto peruano (Escurra, 1988). Los principales cambios fueron la redacción de las consignas en infinitivo a primera persona y el sinónimo de algunas palabras que son más utilizadas en el contexto limeño.

Por otro lado, para la aplicación de los cuestionarios a estudiantes se solicitó el permiso a las autoridades correspondientes de la institución. Del mismo modo, se informó a los padres de familia a través de un comunicado, debido que se trataba de un estudio con menores de edad. Además, se coordinó con los tutores de cada aula para ingresar a los salones y llevar a cabo la aplicación del instrumento, el cual fue administrado de manera grupal en todo el grado seleccionado. El llenado del cuestionario de parte de los estudiantes duró aproximadamente 25 minutos.

Por otro lado, se identificó a todos los maestros que dictaban cursos a los alumnos de sexto de primaria. Ellos fueron invitados, a través de un correo electrónico, a participar de la investigación completando un formulario de manera individual sobre los estilos de enseñanza.

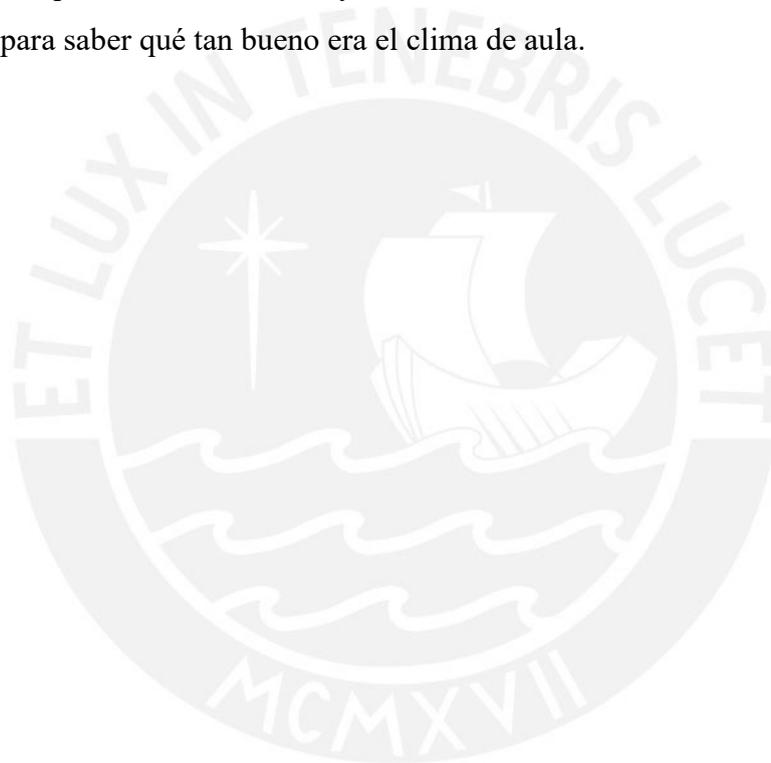
Finalmente, según la elección previa de la mayoría de los estudiantes, se analizó el mejor clima percibido en cada aula. De acuerdo a ello, se identificó el estilo de enseñanza del docente que desarrollaba dicho curso y se realizó el análisis con el resultado del clima de aula percibido por los estudiantes.

Análisis de datos

El análisis de los datos recopilados se efectuó con el paquete estadístico SPSS (Statistical

Package for the Social Sciences, versión 23). En primer lugar, se realizó un análisis factorial exploratorio para corroborar las dimensiones que se creaban para el instrumento de estilos de enseñanza y clima de aula. Luego se prosiguió con la confiabilidad de las dimensiones de las escalas utilizadas en cada prueba (CES y ESEE).

Seguidamente se hizo un análisis exploratorio de los datos para identificar la presencia de datos perdidos o patrones de datos atípicos. Asimismo, se obtuvieron estadísticos descriptivos de las variables y se evaluó si los datos contaban con una distribución normal o no. Luego, se obtuvieron los estilos de enseñanza de los docentes que participaron. Por último, debido a la distribución no normal, se usaron medianas para hallar el puntaje del tipo de clima de aula percibido por los estudiantes y hacer la conversión de estos a la categoría correspondiente para saber qué tan bueno era el clima de aula.



Resultados y discusión

El objetivo principal de la presente investigación se orientó en analizar el mejor clima de aula percibido por los estudiantes de cada sección del sexto grado de primaria de una institución educativa. Así mismo, se buscó conocer qué estilo de enseñanza docente podrían vincularse más con el buen clima de aula.

Por ende, el trabajo tiene dos secciones, en primer lugar, se presentan los resultados y el análisis de la encuesta a los docentes. A continuación, se presenta, de manera conjunta, los resultados y la discusión del mejor clima de aula de cada sección, en torno a la información más destacada de los seis docentes elegidos.

En este caso se recomienda interpretar la lectura del siguiente apartado con una mirada general de lo que se vive en cada curso seleccionado y, además, tomando en cuenta el contexto de la investigación. Así mismo, se señala que este estudio ha sido un aporte significativo para la institución en la cual se llevó a cabo.

Pruebas de validez y distribución de las variables

Del análisis psicométrico resultado de las pruebas se interpreta que tanto el CES y ESEE poseen resultados que son confiables. Sobre la validez en ambas pruebas se podría decir que son aceptables; sin embargo, es necesario detallar los resultados obtenidos. En primer lugar, la varianza total explicada de la prueba ESEE es aceptable y reconoce seis factores, tal como la prueba original (seis estilos de enseñanza); no obstante, la muestra de docentes es pequeña, lo cual podría ser un factor que no permita validar los resultados. Es importante recalcar, nuevamente, que este cuestionario se utiliza únicamente para conocer los estilos de enseñanza de los docentes elegidos.

Por otro lado, sobre la varianza total explicada obtenida en el CES de 9 componentes es el 40.28%, donde el primer factor explica el 10.64% y los demás explican menos del 10%. Esto puede deberse a que cada estudiante respondió el cuestionario pensando en el curso que consideraba tenía el mejor clima de aula.

Acerca de la prueba de normalidad ejecutada, los resultados de los docentes se distribuyen de manera normal, lo que permite presentar estos datos con el valor de la media, es decir, el promedio. En cambio, los resultados de los alumnos se presentan con una distribución no normal. Esto quiere decir que los datos no se ajustan a una distribución conocida, lo que tiene como consecuencia que los datos se presentan con el valor de la mediana.

Docentes

Los docentes que contestaron la encuesta virtual se distribuyeron en los seis cursos que se consideraron como principales: Matemática (3), Ciencias Histórico Sociales (3), Alemán (2), Castellano (2), Inglés (1) y Biología (1).

Del total de la muestra, los estilos que predominan son el reflexivo (9 docentes) y el cooperador (3 docentes); luego, solo un docente muestra un estilo individualizador. Sin embargo, cada docente comparte distintas características de otros estilos. Para la presente investigación solo se describirán los estilos de los seis maestros calificados con mejor clima de aula.

En este caso es relevante mencionar que todos los profesores que contestaron la encuesta puntuaron bajo en el estilo tradicional. Este resultado se podría explicar, debido a que desde los años 90 se inició un cambio del paradigma científico - educativo, el cual busca que el ser humano sea un agente activo en el proceso de aprendizaje. Del mismo modo, las formas de interacción han cambiado debido a la globalización y la tecnología, lo que condicionaría los aprendizajes más inmediatos y creativos (Torres, 2010).

Gracias a este cambio los maestros pueden fomentar la participación activa de los estudiantes con el objetivo de construir conocimientos en forma conjunta, contextualizados y vinculados a la actividad diaria de las personas. Así mismo, los estudiantes se benefician acerca de aprender a tomar decisiones razonadas, que tienen como propósito la preparación de ellos como ciudadanos, para que participen reflexivamente, de manera informada y responsable en la solución de problemas sociales y personales (Nuñez, 2000; Huffmann, 2005; Torres, 2010).

Tabla 3

Media de los estilos de enseñanza docente

Estilos de enseñanza docente	Media	Desviación
Reflexivo	3.66	.28
Cooperador	3.54	.35
Académico (tradicional)	1.93	.36
Individualizador	3.32	.31

Análisis del clima de aula

En las primeras preguntas de la ficha de datos que se les proporcionó a los estudiantes,

tenían que manifestar cuál era su curso favorito, la materia con la cual no se sentían tan afines, y la asignatura que ellos percibían como la mejor para aprender. Esta última abarcaba áreas de relación, organización y disposición de los estudiantes y el docente; en pocas palabras, el curso con el mejor clima de aula.

Según las opciones que marcaron los estudiantes, el curso mayoritariamente elegido como favorito fue Deporte por el 24.3% de la muestra; seguidamente las materias de Matemática y Arte obtuvieron el 13% cada uno; en tercer lugar, las asignaturas de Ciencias Histórico Sociales, Alemán e Inglés alcanzaron el 8.7% cada una; y, 7.8% el curso de Biología. Por otro lado, las materias menos elegidas fueron Castellano, Religión/Ética y Formación Laboral, que obtuvieron 3.5% cada una de ellas; y, por último, con mínimas votaciones como preferido fueron las asignaturas de Informática y el curso de Tutoría con 1.7% cada uno.

Respecto a la materia con la cual no se sentían tan afines, la más elegida fue Inglés con 16.5% del total de estudiantes y Biología con el 13%. Sin embargo, se precisa que estos datos son a manera general del grado y que puede variar su interpretación según cada sección de clase, por ejemplo, cabe resaltar que el curso de Inglés es escogido en una de las secciones como mejor clima de aula y que en esa misma clase no existió ningún voto del curso de Inglés como asignatura de poca preferencia.

Así mismo, los estudiantes que participaron debían de escoger un curso principal, de los mencionados en la encuesta, en donde ellos se sintieran cómodos por el clima de aula que perciben; el curso más votado por la muestra total fue Ciencias Histórico Sociales con un total del 20.9% (24 preferencias). A continuación, le siguen Biología y Alemán con un 15.7% cada uno (18 elecciones). En el tercer puesto, se encuentra Matemática con el 14.8% (17 votos). Luego, se coloca Inglés y Religión/Ética sumando cada cual 13% (15 estudiantes) que perciben el mejor clima en estos cursos. Finalmente, Castellano fue el curso menos elegido con el 7% (8 votos) por los estudiantes del sexto grado.

En relación con lo anterior, se esperaba hallar que los cursos con mejor clima de aula calificaran entre el promedio y excelente en la mayoría de las áreas analizadas. Así mismo, se esperaba encontrar que, en dichas clases seleccionadas, el docente que impartiera la materia poseyera un estilo de enseñanza de predominancia activo (reflexivo, cooperador o individualizador) frente al estilo académico. Esto debido a que un estilo de enseñanza distinto al tradicional favorecería la participación activa de los estudiantes y sostendría una visión más favorable de la experiencia de la clase (Sadker & Sadker, 1994; Sierra, 2013; Zapatero, 2017).

Por su lado, distintas investigaciones afirman que mientras que los docentes promuevan una buena implicación de los participantes del curso, traería como consecuencia altos niveles

de participación. Así mismo, otros expertos manifiestan que los estudiantes asimilarían de una mejor manera la experiencia académica cuando su aprendizaje es activo e implica la interacción o hablar entre ellos (Goldsmid y Wilson 1980 citado en Smith, 1992; Crombie, Pyke, Silverthorn, Jones y Piccinin, 2003; Guzmán y Saucedo, 2015).

Los resultados recogidos de los mejores climas de aula de cada salón (divididos por área) y la puntuación de los estilos de enseñanza se detallan en el Anexo F. Además, hacer hincapié en que los docentes mencionados no se repiten. Para los casos investigados, la mayoría de ellos, se percibieron con un estilo reflexivo.

En primer lugar, el mejor clima de aula de las seis secciones es presidido por el docente 5, quien enseña uno de los cursos de Ciencias Histórico Sociales. Su estilo de enseñanza predominante es el reflexivo, esto quiere decir que centra su trabajo en involucrar activamente al alumnado en la dinámica de la clase. Así mismo, este estilo es compartido por una diferencia mínima con el estilo cooperador, que brinda importancia a las aptitudes para el trabajo en grupo. Del mismo modo, luce rasgos del estilo individualizador que daría paso a desarrollar aptitudes personales. Según su percepción, él posee mínimas características del estilo académico.

Por otro lado, los estudiantes perciben una buena integración entre ellos, un apoyo recíproco y una buena implicación en las sesiones de clase. Sobre la evaluación que otorgan a la autorrealización (competitividad y tareas) se muestra que sube del promedio hasta tender a buena. Por añadidura, la organización y claridad de la clase se encuentran en un rango normal y con tendencia a ser buena. Sin embargo, una de las subáreas de estabilidad, que es el control, se aprecia baja según los estudiantes.

Otro aspecto que acontece dentro de las sesiones de esta clase, como la variedad de dinámicas y estrategias que utiliza el docente, es la innovación, la cual impulsaría el desempeño creativo de los estudiantes. Este componente se califica diferente a las demás clases analizadas, ya que es la única que se distingue con tendencia a ser buena.

Se podría pensar que este docente con un estilo reflexivo y acompañado de características de un estilo cooperador, involucraría a los estudiantes activamente en clase mediante la reflexión y el análisis crítico de los temas que se trabajan. En ese caso, el maestro que fomente más la discusión sería percibido por sus alumnos de un modo más positivo en comparación a otros docentes (Crombie, et al., 2003; Guzmán y Saucedo, 2015).

Por consiguiente, debido a las características que manifiesta este docente y los buenos puntajes obtenidos en Afiliación y Ayuda (Relaciones), las actividades mencionadas permitirían a sus estudiantes reflexionar y compartir grupalmente sobre los contenidos de las clases. Por ejemplo, escuchando puntos de vista distintos, haciendo una discusión en conjunto,

cuestionando, argumentando y defendiendo los temas propuestos. En ese sentido, se podría afirmar que mientras estas tareas o dinámicas estuvieran inmersas en una cultura de intercambio distinguida por la confianza, ayudaría a que los alumnos no sientan vergüenza de expresar sus opiniones. Esto significaría la presencia de un clima emocional bien desarrollado que forjaría una buena convivencia entre los participantes de la clase (Firdausi, 2017).

Sin embargo, los estudiantes perciben que el docente 5 presenta poco control de la clase, lo que podría estar afectando el cumplimiento de normas, la disciplina y el clima emocional del aula, específicamente las interacciones entre los estudiantes y ellos con el docente. Como lo demuestran otros estudios, en la medida que exista un clima emocional auténtico, es decir, que haya un apoyo emocional, resultaría como consecuencia un impacto positivo en la conducta de los estudiantes (Bracket, Reyes, Rivers, Elbertson & Salovey, 2011). Además, si es que hubiera presencia de este apoyo, repercutiría en la dinámica de la clase con un mayor interés, motivación, disfrute y compromiso de parte de los alumnos (Curby et al., 2009) y el docente. En este caso los estudiantes se encuentran implicados con la clase, entonces se podría inferir que este puntaje bajo se debería a ciertos agentes que interfieren con las reglas establecidas (Villanueva, 2016).

Por otro lado, los estudiantes destacan el clima de cooperación que existe entre ellos. Este admite una interacción entre pares, las cuales les permiten realizar acciones, como responder a los cuestionamientos de otros, contar experiencias, reformular las explicaciones con palabras más simples, entre otras; estas permitirían que el aprendizaje se torne más sencillo. En palabras de Gómez y Gil (2018), los alumnos tendrían una percepción positiva acerca de los beneficios del aprendizaje tanto del compañero que explica, como del que recibe la información, ya que ambas partes manifiestan un mejor aprendizaje.

El último aspecto destacado del curso, cuya apreciación tiende a ser calificada como buena, y que se podría entender también por las características del estilo de enseñanza, sería el aspecto de cambio en comparación con las otras clases analizadas. Esto podría ser el resultado de una serie de esfuerzos de planificación y creatividad que utiliza el docente para realizar su clase. En ese sentido, Zainnuddin (2018) defiende que la educación actual debería ser combinada, utilizando recursos virtuales y momentos de intercambio cara a cara, de lo cual se obtendría un mejor rendimiento. La innovación que el docente introduce en su dinámica mantendría la motivación y el interés de sus alumnos por su clase.

Luego, como segundo mejor clima de aula, se encuentra la clase de la maestra 6, quien enseña Inglés. Por su lado, ella se percibe con un estilo de enseñanza predominantemente cooperador, el cual fomentaría el trabajo en grupos y desarrollaría sentimientos de pertenencia

a la clase. Además, presenta rasgos del estilo reflexivo, el cual exigiría al estudiante sumergirse en sus pensamientos respecto a los contenidos relacionados con el tema que se estudia en clase. Finalmente, demuestra un estilo individualizador y algunos aspectos del estilo tradicional.

Respecto al clima de aula puntuada por los estudiantes, el área de Relación, se encuentra en una categoría promedio y tiende a buena. De igual manera, la relevancia que se le concede al esfuerzo del quehacer de los trabajos y los contenidos tratados en esta asignatura se califica desde el promedio hasta tender a buena. Luego, sobre la Estabilidad, que implica la Organización, Claridad y el Control, se encuentra en fluctuación entre lo normal y bueno. Para finalizar, el área de Innovación de esta materia se encuentra valorada como adecuada, según los estudiantes que calificaron este clima de aula.

Por su manera de trabajar las clases, se creería que para esta maestra es fundamental promover actitudes de trabajo en grupo. Lo anterior resultaría beneficioso para los estudiantes, debido a que podría entenderse como un aprendizaje práctico y significativo.

Respaldando esta idea, Becerra y McNulty, (2010) hallaron que los alumnos reportaron percepciones positivas al aprender con otros, acerca de otros y acerca de sí mismos. Lo cual permitiría que los estudiantes se convirtieran en aprendices más activos y reflexivos, ya que mientras recurren a los conocimientos previos que poseen, estos se relacionan con la nueva información que están recibiendo del medio y de sus pares. Esto sería parte de un aprendizaje más provechoso en el sentido de intercambio, contenido y ordenamiento de la información (Moreira, 2008a en Rodríguez, 2011).

Del mismo modo que con el docente 5, los estudiantes podrían estar presentando una valoración buena en la parte de ayuda y sentido de pertenencia a la clase, debido a que la maestra promueve esto mediante los trabajos en grupo lo que en algún caso podría estar contribuyendo a desarrollar las habilidades sociales. Este resultado sugeriría, que el aprendizaje cooperativo es eficaz como método para desarrollar las habilidades sociales necesarias para el trabajo en equipo durante clases. Así mismo, es importante señalar que debería brindarse estructuras, las cuales garanticen las condiciones mínimas de participación de cada miembro del equipo, a fin de lograr un desarrollo de dichas habilidades (Mendo, León, Felipe, Polo & Iglesias, 2018).

Por otro lado, la mejor subárea puntuada por los alumnos para esta clase fue la de Claridad, con una categoría buena. Esta característica que sobresale influiría significativamente en los trabajos y la dinámica de clase, porque ayudaría a centrar y focalizar los temas que se están abordando de una manera sencilla. Concordantemente, con Leal, Dávila y Valdivia (2014), el uso de ejemplos, claridad de objetivos, equidad de trato y evaluación para el aprendizaje constituyen un punto central en la dinámica de la clase.

En la clase del 6° “B” el docente 2, quien enseña el otro curso de Ciencias Histórico Sociales, se caracteriza por poseer un estilo de enseñanza reflexivo. Este es secundado por características individualizadoras, las cuales consideran el ritmo de aprendizaje y las características personales de sus alumnos y, además, se entusiasma por acompañar el descubrimiento de sus aptitudes. Para este docente transita a un tercer plano los trabajos grupales, sin dejar estos de ser parte importante en su dinámica de clase. Así como los anteriores docentes el estilo académico se muestra como un rasgo menor.

Por su parte, los alumnos se revelan intrínsecamente motivados de manera regular y, del mismo modo, por las actividades de las sesiones de clase. Así mismo, la percepción de los alumnos sobre el nivel de amistad y el apoyo mutuo que se ofrecen en las tareas, los califican con una tendencia a buena y que llega a ser buena. Luego, ellos perciben como regular y que tiende a ser buena la realización de actividades y los temas que se tratan en clase. Además, entre esos rangos se encuentra la claridad y la organización que ellos observan; sin embargo, los alumnos califican al docente con un nivel malo cuando se trata de hacer cumplir las normas pactadas y sancionar a aquellos estudiantes que no las cumplen. Por último, calculan que la innovación que se aplica es regular.

En síntesis, lo que más destaca de este docente y del clima de aula que genera, es la afiliación que los estudiantes perciben y manifiestan. Ellos demostrarían un nivel de amistad bueno, lo que favorecería también su apoyo durante las tareas académicas. Además, esta confianza entre los alumnos contribuiría a que se sientan motivados a seguir investigando y adentrándose más en los temas, lo que permitiría una apropiación de estos.

Por otro lado, este docente manifiesta, organización en su clase y actividades, la cual tiende a buena. Esta, según Gutiérrez, Chaparro, y Azpillaga (2017) manifiesta la gestión del docente que favorece el logro académico de los estudiantes.

Respecto a las características de su estilo, este docente presenta en menor medida rasgos del estilo cooperador y un poco más del estilo individualizador. Quizás, en comparación al anterior docente de historia, al involucrar en menor medida a los estudiantes y desarrollar escasas actividades innovadoras decaería la percepción de ellos ante lo motivados que puedan sentirse respecto a la clase. Lo anterior podría explicarse debido a la poca interacción que existe entre los estudiantes. Para defender esta idea, Vergara (2015) destaca el valor de la interacción como elemento esencial para el aprendizaje en grupo, por ejemplo, menciona que utilizar los grupos cooperativos facilita la comprensión, la resolución de problemas y compartir los contenidos.

Acerca de la maestra 4, quien enseña Matemática en el 6° “D” presenta un marcado

estilo de enseñanza reflexivo. Seguidamente exhibe características del estilo individualizador y, posteriormente, del cooperador. Esto quiere decir, que para esta docente tiene mayor relevancia el conocimiento y desarrollo de manera individual de cada uno de sus alumnos y, luego, su desempeño grupal. Esta docente es la que manifiesta el menor puntaje en el estilo académico.

Respecto a la opinión de sus estudiantes, se reportó que los resultados del área de Relación entre los participantes dentro del aula y el mismo ambiente son promedio y que tiende a bueno. Además, el área de Autorrealización, que implica las actividades puestas en práctica y los temas que le corresponden, va desde el promedio y llega a ser buena. Casi con el mismo nivel, pero con una ligera diferencia, se presentan la Organización, la Claridad y el Control del curso; mas, estas se califican como adecuadas y tienden a ser buenas. Su área de Cambio se muestra regular, como las anteriores asignaturas.

Entonces se interpreta, que la maestra de Matemáticas posee un estilo centrado en desarrollar la reflexión y el análisis de sus alumnos, otorgando un mayor peso al ámbito individual. Esto permitiría trabajar personalmente en cada uno de sus estudiantes las fortalezas y las áreas donde necesiten apoyo. De lo anterior se podría afirmar que mientras las actitudes de los docentes sean más personalizadas hacia sus estudiantes, sería **percibido por ellos de un modo más positivo en comparación a otros docentes que tengan una mirada más global de la clase (Crombie, et al., 2003; Guzmán y Saucedo, 2015).**

Así mismo, Cárcel (2016) sostiene que el trabajo autónomo de los alumnos permite que adapten el aprendizaje a sus propias características, sigan su propio ritmo de trabajo, desarrollen habilidades de toma de decisiones, resolución de problemas e innovación. Además, es relevante señalar que el aprendizaje autónomo también ejercitaría la responsabilidad en las actividades que ellos realicen.

Por otra parte, la maestra 1 que enseña Biología en la clase del 6° “A” se reconoce con un estilo de enseñanza reflexivo, el cual como distingue su nombre favorece la reflexión de los temas tratados, el aprendizaje autónomo y el análisis crítico. Asimismo, por una mínima diferencia su estilo se caracteriza por permitir trabajos en grupo sobre los individuales. Luego, se destaca su entusiasmo por desarrollar las capacidades únicas de sus alumnos. Por último, sus características del estilo tradicional son las que más alto puntúan, en comparación a los otros docentes. Esto quiere decir que existirían momentos en los cuales ella toma la palabra para las explicaciones de los temas y existiría poca interacción con los alumnos.

En contraste con los resultados de la docente, la mayoría de los alumnos de esta clase seleccionaron el curso calificando dentro de lo normal y con una tendencia a ser bueno el nivel

de participación que tienen en la dinámica de la asignatura, la ayuda que se ofrecen mutuamente y la que reciben de la docente. Del mismo modo, los alumnos manifiestan que la relevancia que se le concede a los temas que se estudian del curso y la realización de las tareas fluctúa entre lo esperado y tiende a buena. Por otro lado, acerca del funcionamiento adecuado de la clase, su esquema de organización y el cumplimiento de los objetivos, lo valoran como promedio, al igual que la innovación que sucede durante la dinámica del curso.

Esto quiere decir que, la maestra 1 demostraría poseer un estilo reflexivo con características del estilo cooperador. Sin embargo, sus características como docente con un estilo cooperador, no aportarían a las subáreas de afiliación y ayuda, como sí lo hacen otros docentes previamente mencionados.

Este análisis podría explicarse tomando en cuenta que esta docente es la que dentro de todos califica con un puntaje ligeramente mayor en las características de un estilo académico. Este sería un factor que disminuya el puntaje de las subáreas de relación previamente mencionadas, debido a que el maestro es quien controla todo el proceso y los alumnos son receptores pasivos que ejecutan las tareas ordenadas (Gaviria y Castejón, 2017).

No obstante, lo que podría estar contribuyendo a la percepción de la buena implicación de los estudiantes es que este curso se realiza en el laboratorio del colegio. Es por ello que se podría sostener que trabajar fuera del aula convencional de clases es pensado como una estrategia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje (Espinosa, González, Hernández, 2016).

Finalmente, la profesora 3 elegida en el 6° “C” dicta el curso de Alemán y se percibe con un estilo predominantemente reflexivo, el cual es acompañado por características de trabajos grupales moderados. Posteriormente, también presenta rasgos de trabajo y acompañamiento individual a los estudiantes a través de sus propias aptitudes y capacidades. Al final, llega a revelar algunos atributos de enseñanza tradicional.

Por otro lado, los alumnos escogieron la materia de Alemán, ya que muestra el área de relación de los estudiantes con el ambiente y el apoyo que se da entre los participantes en una categoría que tiende y llega al promedio. A continuación, se presenta la valoración de los temas y las actividades de la clase como normal. También acerca del funcionamiento de la clase y el cumplimiento de los objetivos propuestos se perciben como adecuados. No obstante, la organización que otorga la docente, los estudiantes la distinguirían como deficiente. De igual manera, que en los anteriores cursos ya descritos el área de innovación se encuentra en el promedio, según la percepción del alumnado.

A pesar que la maestra 3 se perciba con un patrón de estilo de enseñanza reflexivo con rasgos cooperativos, la percepción de los estudiantes acerca de cuán implicados se perciben, es

menor a las demás secciones evaluadas (tiende a promedio).

Esto se podría explicar por las otras subáreas de Relación, como en el caso de la maestra 1, las cuales puntúan promedio, es decir, podría haber menor presencia de contacto continuo con compañeros para el aprendizaje. Así mismo, la organización que perciben los estudiantes de esta clase no es efectiva, lo cual también podría estar desorientando a sus estudiantes, quizá por los tiempos muertos o la desorganización de los temas que se presentan (Rojas, 2013).

A partir de la información recaudada y el análisis desarrollado, seguidamente, se presentan las principales conclusiones del estudio. En primer lugar, se contrasta que los resultados obtenidos son respaldados con la literatura citada en la primera parte del estudio.

En relación al objetivo general del estudio, los hallazgos muestran que en todos los climas de aula estudiados los docentes presentan un estilo de enseñanza activo, lo que ayudaría a que los estudiantes se experimenten agentes participativos de su aprendizaje e influya este en la percepción de un clima de aula positivo. Así mismo, las características más relevantes de estos climas de aula serían: el involucramiento activo de los estudiantes en la dinámica de la clase (aportando personalmente, desarrollando trabajos grupales, etc.) y la convivencia que se pueda generar, respaldando que se caracterice por ser un ambiente de confianza entre los miembros de la clase. Otros elementos que influyen serían el reconocer las habilidades personales del alumnado, hallar nuevas formas para el aprendizaje a través de la creatividad o innovación en las clases. Por último, pero no menos importante se valora la organización y el control de las clases, lo que propondría como gestor al maestro y permitiría, debido al orden, la participación de la mayoría de los estudiantes.

Por otro lado, en el proceso de investigación se experimentó la compleja tarea de evaluar el clima de aula, reconociendo que puede complementarse con diferentes métodos. Además se apreció que cada clase, y en general, cada curso posee un único clima de aula, debido a la característica de los estudiantes que se ven afectadas por el estilo y personalidad del docente (Villanueva, 2016).

A manera de resumen, se ha contribuido con la escuela recopilando y haciendo evidente las características que favorecen un buen clima de aula. Así a partir de este análisis, los directivos podrían tomar decisiones respecto a la capacitación del personal docente sobre los atributos que podrían fomentar un clima de aula positivo.

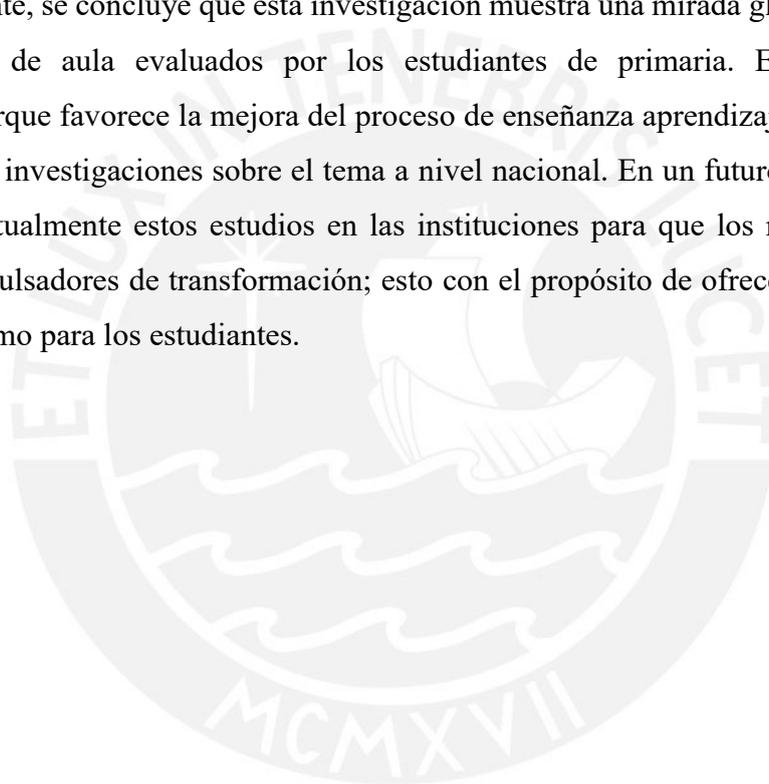
No se puede dejar de mencionar algunas limitaciones encontradas a lo largo del estudio y brindar, así, algunas recomendaciones para investigaciones futuras. En primer lugar, acerca del método de recolección de información ejecutada (toma de cuestionarios), se recomendaría añadir el método de observación de las clases. Este permitiría comparar los resultados de la

percepción de los estudiantes con la de un agente externo a la clase, el cual sería utilizado como un método complementario y una forma de corroborar la información recolectada.

Por otro lado, en el caso del estudio presente no se pudo recolectar mayor información, como las notas finales de los estudiantes, ya que esta no se solicitó como requisito para fundamentar el conocimiento del clima de aula. Sin embargo, la UNESCO (2013) propone que variables como el clima de aula se correlacionan positivamente con los logros académicos.

En tercer lugar, esta investigación se realizó únicamente en una escuela. No obstante, sería provechoso realizar el estudio en varias instituciones a la vez para comparar los distintos enfoques educativos.

Finalmente, se concluye que esta investigación muestra una mirada global acerca de los mejores climas de aula evaluados por los estudiantes de primaria. Este se considera significativo, porque favorece la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, y contribuye al repertorio de las investigaciones sobre el tema a nivel nacional. En un futuro se espera que se desarrollen habitualmente estos estudios en las instituciones para que los resultados puedan servir como impulsores de transformación; esto con el propósito de ofrecer un ambiente de aprendizaje óptimo para los estudiantes.





Referencias

- Arón, A.M. & Milicic, N. (1999). *Clima social y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Andrés Bello.
- Ascorra, P., & Cáceres, P. (2000-2001). Evaluación de los aspectos psicométricos del inventario de clima de aula "Mi Clase". *Enfoques Educativos*, 3(2), 117-134.
- Astolfi, J. (1997). "Tres modelos de enseñanza". *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen/Estudio, pp. 127-133.
- Barreda, M. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta*. Tesis de maestría. Universidad de Cantabria: Santander.
- Becerra, L. & McNulty, M. (2010). Significant Learning Experiences for English Foreign Language Students. *Issues Teach. Prof. Dev.* (12)(2), 117-132. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/17684/36822>
- Brackett, M., Reyes, M., Rivers, S., Elbertson, N., & Salovey, P. (2011). Classroom Emotional Climate, Teacher Affiliation, and Student Conduct. *The Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27-36. Recuperado de www.jstor.org/stable/23870549
- Camargo, A. (2010). Una mirada integral al estilo de enseñanza. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 55, 23-30.
- Carbonero, M., Martín- Antón, L. & Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology* 4(2), 133-142.
- Chiang, M. (2013). Validación del cuestionario estilos de enseñanza (CEE). Un instrumento para el docente de educación superior. *Revista de Estilos de Aprendizaje* 11(12), 1-16.
- Coloma, C., & Tafur, R. (2000). Sobre los estilos de enseñanza y de aprendizaje. Educación. *Revista Educación* 9 (17), 51-79. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5255>
- Conde, C. & Almagro, B. (2013). Estrategias para desarrollar la inteligencia emocional y la motivación en el alumnado de educación física. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación* 1, 212-220. Recuperado de https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/7079/1/2013_Conde_y_Almagro_E-MOTION.pdf

- Crombie, G., Pyke, S., Silverthorn, N., Jones, A., & Piccinin, S. (2003). Students' Perceptions of Their Classroom Participation and Instructor as a Function of Gender and Context. *The Journal of Higher Education* 74 51-76. Doi: 10.1353/jhe.2003.0001.
- Cuenca, M. (2015). *Clima social escolar en estudiantes de séptimo de educación general básica*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Cuenca: Cuenca.
- Curby, T., LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burkina, M., Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development*, 20, 346-372.
- Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega Ruiz, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-11.
- Dionicio, L. (2016). *Propiedades psicométricas de la escala de Clima Social Escolar (CES) en estudiantes de secundaria del distrito de Víctor Larco Herrera*. Tesis de Licenciatura. Universidad César Vallejo: Trujillo.
- Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 29, 819 – 828.
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología. Pontificia Universidad Católica* 6(1 y 2), 103-111.
- Espinosa, E., González, K., Hernández, L. (2016). Las prácticas de laboratorio: una estrategia didáctica en la construcción de conocimiento científico escolar. *Entramado* 12(1), 266 - 281, <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2016v12n1.23125>
- Evans, I.; Harvey, S.; Buckley, L. & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments, *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4:2, 131-146. Doi:10.1080/1177083X.2009.9522449
- Firdausi, Y. (2017). Improving students participation in questions and answers through probing and prompting learning technique in social science learnings (Act Research of VIII-C Class of Junior High School Kartika XIX-2 Bandung). *International Journal Pedagogy of Social Studies*, (1), 132. <https://doi.org/10.17509/ijposs.v1i1.2089>
- Frisancho, S. (2016). *¿Cómo entendemos el clima y la convivencia escolar?*

Documento de trabajo elaborado para la Dirección de Gestión Escolar del Ministerio de Educación.

- Gómez, P., & Gil, A. (2018). El estilo de aprendizaje y su relación con la educación entre pares. *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 221–237. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.233731>
- González-Peiteado, M.; López-Castedo, A.; Pino-Juste, M. (2012). “Análisis psicométrico de una Escala sobre Estilos de Enseñanza (ESEE)”. *Revista Enseñanza & Teaching*.
- Grasha, A. (1994). A matter of style: The teacher as Expert Formal Authority, Personal Model, Facilitator and Delegator. *College Teaching*, 42(4), 142-149.
- Gutiérrez, G., Chaparro, A., & Azpillaga, V. (2017). La organización escolar como variable asociada al logro educativo. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(74), 41-59. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200041&lng=es&tlng=es.
- Guzmán, C. & Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *RMIE*, 20(67), 1019-1054.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*, México DF, México: Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2014). *Resultados de la Encuesta Nacional a Instituciones Educativas de Nivel Inicial, Primaria y Secundaria*. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaless/Est/Lib1_257/cap04.pdf
- Kim, Y., & Sax, L. (2014). The effects of student–faculty interaction on academic self-concept: Does academic major matter? *Research in Higher Education*, 55(8), 780-809. <http://dx.doi.org/10.1007/s11162-014-9335-x> Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/01k730f6>
- Leal, F., Dávila, J., Valdivia V. (2014). Bienestar psicológico y prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje. *Universitas Psychologica* 13(3), 15-23. Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia.
- Lillo, N., & Ramos, E. (2016). *El clima de aula y el aprendizaje de las Matemáticas*. Tesis de Licenciatura. Recuperado de

<http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/3952/TPBA%20224.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lizama, A. (2018). *Propuesta de estrategias para promover un buen clima en el aula que favorezca los aprendizajes de los estudiantes del nivel primario de la I.E. "Flora Cordova de Talledo" Sullana*. Tesis de Bachiller. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/11540>

Maldonado, C. (2016). *Clima de Aula Escolar y Estilos de Enseñanza Asociación y Representaciones Expresadas por Profesores de Educación Básica en la Comuna de Quilpué*. Tesis de maestría. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/145260/Clima%20de%20Aula%20y%20Estilos%20de%20Ense%C3%B1anza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Manota, M., & Estafanía, 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://www.researchgate.net/publication/287968612_Clima_de_aula_y_buenas_practicas_docentes_con_adolescentes_vulnerables_mas_alla_de_los_contenidos_academicos [Classroom atmosphere and good teaching practices with vulnerable adolescents beyond the aca](https://www.researchgate.net/publication/287968612_Clima_de_aula_y_buenas_practicas_docentes_con_adolescentes_vulnerables_mas_alla_de_los_contenidos_academicos)

Martínez, P. (2009). Estilos de enseñanza: conceptualización e investigación (en función de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey). *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3(1), 3 - 19. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/viewFile/154/112>

Mena, I. & Valdés, M. (2008). Documento Valoras UC: Clima Social Escolar. Recuperado de http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf

Mendo, S., León, B., Felipe, E., Polo, M. & Iglesias, D. (2018). Cooperative Team Learning and the Development of Social Skills in Higher Education: The Variables Involved. *Frontiers in Psychology*. Recuperado de <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2018.01536>

Milicic, N., & Aron, A. M. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 9(2), 117-123.

Mineduc (2008). "Marco para la Buena Enseñanza Centro de Perfeccionamiento".

- Experimentación de Investigaciones Pedagógicas. Recuperado de <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Mineduc (2015). "Política Nacional de Convivencia Escolar". Recuperado de <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>
- Ministerio de Educación (2017). Participación y clima institucional para una organización escolar efectiva. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/cursos-diplomado-y-segunda-especialidad-directivos/pdf/mod2y3/modulo3-participacion-clima.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2016b). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima.
- 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
- Molina, N., & Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Revista Paradigma*, 27(2).
- Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C., 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), 70- 84.
- Moos, R., Moos, B. & Trickett, E. (1989). Escala de Clima Social, Familia, Trabajo, Instituciones Penitenciarias, Centro Escolar. Adaptación Española, Manual 3ra Edición, TEA.
- Murillo, J., Martínez-Garrido, C. & Hernández-Castilla, R. (2011). "Decálogo para una enseñanza eficaz". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 9(1), 6-27.
- Navarro, M. (2014). *Estilos de enseñanza impulsores de un buen clima de aula y una autoeficacia docente: análisis experimental*. Trabajo Fin de Grado. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5926/1/TFG-B.562.pdf>
- Prado, V., Ramírez, M., & Ortiz, M. (2010). Adaptación y Validación de la Escala de Clima Social Escolar (CES). *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 10(2), 1-13.

- Rendón, M. (2013). Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. *Revista Colombiana de Educación* 64, 175-195.
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa* 3(1), 1-23.
- Rojas, J. (2013). Clima escolar y tipología docente: la violencia escolar en las prácticas educativas. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 87-104.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. New York: Scribner.
- 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>
- Sierra, H. (2013). Aprendizaje activo como mejora de las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje. Navarra: Universidad Pública de Navarra. Recuperado de: <http://academica-e.unavarra.es/handle/2454/9834>
- Smith, D. (1992). Encouraging Students' Participation in Large Classes: A Modest Proposal. *Teaching Sociology*, 20(4), 337-339. <https://doi.org/ezproxybib.pucp.edu.pe/10.2307/1318983>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Torres, M. (2010). La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas. *Revista Electrónica Educare*, XIV (1), 131-142. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194114419012>
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., & Donoso, F. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769s.pdf>
- UNESCO (2013). *Análisis del Clima Escolar: ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Vaello Orts, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.
- Vergara, J. (2015). *Aprendo porque quiero*. Recuperado de https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2015/05/159466_Aprendo-porque-quiero.pdf
- Villanueva, R. (2016). *Clima de aula en secundaria : un análisis de las interacciones entre docentes y estudiantes*. Tesis de Licenciatura. Recuperado de

<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/7466>

Zainuddin, Z. (2018). Students' learning performance and perceived motivation in gamified flipped-class instruction. *Computers & Education*, 126, 75–88.

Zapatero, J. (2017). Beneficios de los estilos de enseñanza y las metodologías centradas en el alumno en Educación Física. *Revista de Ciencias del Deporte*, 13(3), 237-250.





Apéndices

Apéndice A. Consentimiento informado para el estudiante

Asentimiento informado

Estimado(a) estudiante:

Con el objetivo de conocer las características del clima de aula que perciben los estudiantes, se ha elaborado un cuestionario que se aplicará a un grupo de alumnos de centros educativos. Esta investigación forma parte del curso Seminario de Tesis en Psicología Educacional que se desarrolla en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

En tal sentido, para cumplir con este proyecto y considerando de importancia tu participación, solicitamos tu colaboración respondiendo a todas las preguntas del siguiente cuestionario. Esta será una participación voluntaria y anónima, donde la información obtenida será de carácter confidencial y reservado; y, además, solo será utilizada con fines de investigación.

La investigación es llevada a cabo por Natalie Andrea Rubini Delgado, estudiante de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Si tienes alguna duda sobre las características o contenido del estudio, puedes hacer tus consultas al correo de la estudiante (natalie.rubini@pucp.pe); como también a la profesora Carmen Coloma Manrique, quien asesora la investigación (crcoloma@pucp.edu.pe).

¿Deseas participar en esta

investigación? Sí ()

No ()

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Apéndice B. Consentimiento informado para docentes**Consentimiento informado**

Estimado(a) docente:

El siguiente cuestionario ha sido elaborado para el curso de Seminario de Tesis en Psicología Educacional y es llevada a cabo por Natalie Andrea Rubini Delgado, estudiante de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

El objetivo del presente estudio es analizar la relación entre el estilo de enseñanza y el clima de aula. En tal sentido se ha elaborado el siguiente cuestionario virtual, por lo que solicitamos su colaboración. Este es de carácter anónimo y confidencial, cuya información será de uso reservado y estrictamente con fines de investigación. Para contestar las preguntas requerirá aproximadamente de 15 minutos y tendrá un plazo de 15 días para realizarlo.

Su participación en este estudio es totalmente voluntaria; si no desea participar en la investigación o desea retirarse antes de culminar, puede hacerlo sin que ello le perjudique.

Si tiene alguna duda sobre las características o contenido del estudio, puede consultar a la alumna Natalie Andrea Rubini Delgado (natalie.rubini@pucp.pe); como también puede contactar a la profesora Carmen Coloma Manrique, quien asesora la investigación (rcoloma@pucp.edu.pe).

¿Desea participar en esta investigación?

Sí ()

No ()

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Apéndice C. Datos sociodemográficos estudiantes**Ficha de datos generales de estudiantes**

1. Sexo:
 Hombre
 Mujer
2. Edad: _____
3. Lugar de nacimiento:
 Lima
 Otro lugar del Perú. Indique departamento: _____
 En el extranjero. Indique país: _____
4. Grado de estudio y sección: _____
5. ¿Cuál es el curso que más te gusta? _____
¿Por qué? _____
6. ¿Cuál es el curso con el que no te identificas? _____
¿Por qué? _____
7. ¿De los siguientes cursos, cuál es el curso en el que te sientes más cómodo? (Toma en cuenta lo que percibes del ambiente de trabajo, la interacción con el maestro, con tus demás compañeros, sobre la enseñanza que se da y el aprendizaje que obtienes)
 Matemática
 Castellano (Comunicación)
 CHS (Ciencias Sociales)
 Biología
 Alemán
 Religión/Ética

*** Contesta las siguientes preguntas pensando en el curso que marcaste en la última pregunta.**

Apéndice D. Datos sociodemográficos maestros**Ficha de datos generales de maestros**

1. Sexo:
 Hombre
 Mujer
2. Edad: _____
3. Lugar de nacimiento:
 Lima
 Otro lugar del Perú. Indique departamento: _____
 En el extranjero. Indique país: _____
4. Profesión: _____
5. Últimos estudios cursados. Año: _____
 Técnico
 Universitario
 Posgrado / Especialidad
6. Años de experiencia como docente: _____
7. Cantidad de años que enseña en el centro: _____
8. Curso que enseña: _____

Apéndice E. Escala de Clima Social Escolar**ESCALA DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR (CES)****INSTRUCCIONES:**

A continuación encontrarás frases, que se refieren a tu centro educativo: los alumnos, los profesores, las tareas de la clase o curso (que marcaste), etc. Después de leer cada frase debes decidir si es verdadera (V) o falsa (F), **según la clase /curso que elegido.** Marca en la hoja de respuesta si crees que la frase es verdadera casi siempre verdadera, encierra en un círculo o marca la letra “V” (VERDADERO) y si crees que la frase es falsa o casi siempre falsa, marca o encierra en un círculo la letra “F” (FALSA). Sigue el orden de numeración que tiene las frases aquí y en la hoja de respuesta, para no equivocarte al anotar las respuestas. Una flecha te recordará que debes de pasar a la siguiente columna de respuesta.

Nota: cuando se habla de alumnos/profesores, puede entenderse también alumnas/profesoras.

POR FAVOR, NO ESCRIBIR NADA EN ESTE CUADERNILLO

ESCALA DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR (CES)

1. Los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase.
 2. En esta clase, los alumnos llegan a conocerse realmente bien unos a otros.
 3. El profesor dedica muy poco tiempo a hablar con los alumnos
 4. Casi todo el tiempo de la clase se dedica a la lección del día
 5. Aquí, los alumnos no se sienten presionados para competir entre ellos.
 6. Esta clase está muy bien organizada.
 7. Hay un conjunto de normas claras que los alumnos tienen que cumplir.
 8. En esta clase, hay pocas normas que cumplir.
 9. Aquí, siempre se están introduciendo nuevas ideas.
 10. Los alumnos de esta clase “están en las nubes”.
 11. Aquí, los alumnos no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros.
 12. El profesor muestra interés personal por los alumnos.
 13. Se espera que los alumnos hagan sus tareas escolares solamente en clase.
 14. Los alumnos se esfuerzan mucho por obtener las mejores notas.
 15. En esta clase, los alumnos casi siempre están callados.
 16. Aquí parece que las normas cambian mucho.
 17. Si un alumno no cumple una norma en esta clase, seguro que será castigado.
 18. Aquí los alumnos hacen tareas muy diferentes de unos días a otros.
 19. A menudo los alumnos pasan el tiempo deseando que acabe la clase.
 20. En esta clase se hacen muchas amistades
 21. El profesor parece más un amigo que una autoridad.
 22. A menudo dedicamos mucho tiempo a discutir actividades sin relación con la clase.
 23. Algunos alumnos siempre tratan de ser los primeros en responder.
 24. Los alumnos de esta clase pasan mucho tiempo jugando.
 25. El profesor dice lo que le pasará al alumno si no cumple las normas de clase.
 26. En general, el profesor no es estricto.
 27. Normalmente, aquí no se ensayan nuevos o diferentes métodos de enseñanza.
 28. En esta clase casi todos prestan realmente atención a lo que dice el profesor.
 29. Aquí, fácilmente se forman grupos para realizar proyectos o tareas.
 30. El profesor hace más de lo que debe para ayudar a los alumnos.
- 

31. Aquí, es muy importante haber hecho las tareas.
 32. En esta clase los alumnos no compiten para hacer las tareas escolares.
 33. A menudo, en esta clase se forma un gran lío.
 34. El profesor aclara cuáles son las normas de la clase.
 35. Los alumnos pueden “tener problemas” con el profesor por hablar cuando no deben.
 36. Al profesor le agrada que los alumnos hagan trabajos originales.
 37. Muy pocos alumnos toman parte en las discusiones o actividades de clase.
 38. En esta clase a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos.
 39. Cuando un alumno no sabe las respuestas el profesor le hace sentir vergüenza.
 40. En esta clase los alumnos no trabajan mucho.
 41. Aquí si uno entrega tarde los deberes, te bajan la nota.
 42. El profesor rara vez tiene que decir a los alumnos que se sienten en su lugar.
 43. El profesor procura que se cumplan las normas establecidas en clase.
 44. Aquí, los alumnos no siempre tienen que seguir las normas
 45. Los alumnos pueden opinar muy poco sobre la forma de emplear el tiempo en la clase.
 46. Muchos alumnos se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose papelitos.
 47. A los alumnos les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes.
 48. El profesor habla a los alumnos como si se tratara de niños pequeños.
 49. Aquí, generalmente hacemos lo que queremos.
 50. En esta clase no son muy importantes las calificaciones.
 51. Frecuentemente, el profesor tiene que pedir que no hagan tanto lío.
 52. Los alumnos podrán aprender algo más, según como se sienta el profesor ese día.
 53. Los alumnos pueden ser castigados si no están en su lugar al comenzar la clase.
 54. El profesor propone trabajos originales para que los hagan los alumnos.
 55. A veces, los alumnos presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho.
 56. Aquí, los alumnos no tienen muchas oportunidades de conocerse unos a otros.
 57. Si los alumnos quieren que se hable sobre un tema, el profesor buscará tiempo para hacerlo.
 58. Si un alumno falta a clase un par de días, tiene que recuperar lo perdido.
 59. Aquí, a los alumnos no les importa qué nota reciben otros compañeros.
 60. Los trabajos que se piden están claros y cada uno sabe lo que tiene que hacer.
- 

61. Existen unas normas claras para hacer las tareas en clase.
62. Aquí, es más fácil que te castiguen que en muchas otras clases.
63. Los alumnos tienen que seguir normas establecidas al hacer sus tareas.
64. En esta clase, muchos de los alumnos parecen estar medio dormidos.
65. Aquí se tarda mucho tiempo en conocer a todos por su nombre.
66. Este profesor quiere saber qué es lo que les interesa aprender a los alumnos.
67. A menudo, el profesor dedica tiempo de la clase para hablar sobre cosas no relacionadas con el tema.
68. Los alumnos tienen que trabajar duro para obtener buenas notas.
69. Esta clase rara vez comienza a su hora.
70. El profesor explica en las primeras semanas las normas sobre lo que los alumnos podrán hacer aquí.
71. El profesor “aguanta” mucho.
72. Los alumnos pueden elegir su lugar en la clase
73. Aquí, a veces, los alumnos hacen trabajos extra por su propia iniciativa.
74. En esta clase hay algunos alumnos que no se llevan bien.
75. El profesor no confía en los alumnos.
76. Esta clase parece más una fiesta que un lugar para aprender algo
77. A veces la clase se divide en grupos para competir en tareas unos con otros.
78. Aquí las actividades son planeadas clara y cuidadosamente.
79. Los alumnos no están siempre seguros de cuándo algo va contra las normas.
80. El profesor expulsará a un alumno fuera de clase si se porta mal.
81. Casi todos los días los alumnos hacen el mismo tipo de tareas.
82. A los alumnos realmente les agrada esta clase.
83. Algunos compañeros no se llevan bien entre ellos en la clase.
84. Aquí, los alumnos deben tener cuidado con lo que dicen.
85. El profesor sigue el tema de la clase y no se desvía de él.
86. Generalmente, los alumnos aprueban aunque no trabajen mucho.
87. Los alumnos no interrumpen al profesor cuando está hablando.
88. El profesor se comporta siempre igual con los que no siguen las normas.
89. Cuando un profesor propone una norma, la hace cumplir.
90. En esta clase, se permite a los alumnos preparar sus propios proyectos

HOJA DE RESPUESTAS

1.	V	F
2.	V	F
3.	V	F
4.	V	F
5.	V	F
6.	V	F
7.	V	F
8.	V	F
9.	V	F
10.	V	F
11.	V	F
12.	V	F
13.	V	F
14.	V	F
15.	V	F
16.	V	F
17.	V	F
18.	V	F
19.	V	F
20.	V	F
21.	V	F
22.	V	F
23.	V	F
24.	V	F
25.	V	F
26.	V	F
27.	V	F
28.	V	F
29.	V	F
30.	V	F

31.	V	F
32.	V	F
33.	V	F
34.	V	F
35.	V	F
36.	V	F
37.	V	F
38.	V	F
39.	V	F
40.	V	F
41.	V	F
42.	V	F
43.	V	F
44.	V	F
45.	V	F
46.	V	F
47.	V	F
48.	V	F
49.	V	F
50.	V	F
51.	V	F
52.	V	F
53.	V	F
54.	V	F
55.	V	F
56.	V	F
57.	V	F
58.	V	F
59.	V	F
60.	V	F

61.	V	F
62.	V	F
63.	V	F
64.	V	F
65.	V	F
66.	V	F
67.	V	F
68.	V	F
69.	V	F
70.	V	F
71.	V	F
72.	V	F
73.	V	F
74.	V	F
75.	V	F
76.	V	F
77.	V	F
78.	V	F
79.	V	F
80.	V	F
81.	V	F
82.	V	F
83.	V	F
84.	V	F
85.	V	F
86.	V	F
87.	V	F
88.	V	F
89.	V	F
90.	V	F

Apéndice F. Tablas de resultados

Tabla 4

Medianas de las subáreas del curso con mejor clima de aula percibido

Grado y sección	IM	AF	AY	TA	CO	OR	CL	CN	IN
Biología (6° “A”)	7.0	5.5	5.5	7.0	5.5	5.0	6.5	5.0	6.5
Ciencias Histórico Sociales (6° “B”)	6.0	8.0	7.0	7.0	5.0	7.0	6.0	4.0	5.0
Alemán (6° “C”)	4.5	5.5	6.0	6.5	6.0	1.5	6.5	6.0	5.0
Matemática (6° “D”)	7.0	6.0	6.0	6.0	8.0	5.0	7.0	5.0	5.0
Ciencias Histórico Sociales (6° “E”)	8.0	8.0	8.0	7.0	6.0	5.0	7.0	4.0	7.0
Inglés (6° “F”)	6.0	7.0	7.0	7.0	5.0	6.0	8.0	6.0	6.0

Tabla 5

Estilos de enseñanza docente

	Reflexivo	Cooperador	Tradicional	Individualizador
Docente 1 (BIO – 6° “A”)	3.88	3.86	2.14	3.40
Docente 2 (CHS – 6° “B”)	3.88	3.71	1.71	3.80
Docente 3 (ALE – 6° “C”)	3.50	3.29	2.00	3.00
Docente 4 (MAT – 6° “D”)	4.00	3.14	1.29	3.20
Docente 5 (CHS – 6° “E”)	3.88	3.86	1.57	3.40
Docente 6 (ING – 6° “F”)	3.63	3.71	2.00	3.20

