

**ESTILOS DOCENTES Y CLIMA DE AULA EN LOS COLEGIOS
DE FE Y ALEGRÍA**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN PARA LA
CONVIVENCIA ESCOLAR Y SOCIAL**

**Adriana Parada Ramírez
Oscar Iván Pinzón Niño
Jhon Jairo Valderrama Castiblanco**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C., MAYO DE 2020**

**ESTILOS DOCENTES Y CLIMA DE AULA EN LOS COLEGIOS
DE FE Y ALEGRÍA**

**LÍNEA: EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y
SOCIAL**

**TRABAJO PRESENTADO PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO
DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

**Adriana Parada Ramírez
Oscar Iván Pinzón Niño
Jhon Jairo Valderrama Castiblanco**

TUTORA: Dra. LUZ MARINA LARA SALCEDO

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C., MAYO DE 2020**

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”. Artículo 23, resolución n° 13 del 6 de Julio de 1946, por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana”.

Agradecimientos

A Dios por el don de la vida, por regalarnos la oportunidad de conocernos en este proceso formativo y permitirnos culminar con éxito el mismo.

A Amanda y Claudia Marcela, directivas de Fe y Alegría, por sus orientaciones en los intereses investigativos de la fundación educativa.

A los Directivos, Rectores, Docentes y Estudiantes de los seis colegios de Fe y Alegría que hicieron parte de esta investigación, infinitas gracias por su aporte y colaboración.

Al colegio Fanny Mikey IED por abrirnos sus puertas y permitirnos trabajar en los grados de 4º, 7º y 8º el pilotaje de los instrumentos de investigación.

A nuestra tutora Luz Marina Lara y a Gloria Inés Rodríguez co-investigadora, por todas sus enseñanzas, orientaciones y exigencias para lograr este aporte académico.

A nuestras familias por su apoyo incondicional en todo este proceso formativo, por la comprensión en las ausencias dadas, y por su infinito amor, motor en nuestras vidas.

A cada uno de los integrantes de este trabajo, por sus aportes investigativos y académicos, pero sobre todo por la humanidad que les destaca, grandes seres humanos, apasionados por la docencia, maestros que aportan a una mejor sociedad.

**“Educar es lo mismo
que poner un motor a una barca
hay que medir, pesar, equilibrar...
...y poner todo en marcha.**

**Pero para eso,
Uno tiene que llevar en el alma
un poco de marino, un poco de pirata...
un poco de poeta...
y un kilo y medio de paciencia concentrada”**

Gabriel Celaya

Tabla de contenido

Resumen	8
Introducción	9
1. Consideraciones generales del estudio	11
1.1 Antecedentes investigativos.	11
1.1.1 Clima de aula	11
1.1.2 Estilos docentes	15
1.1.3 Relaciones de cuidado	18
1.1.4 Disciplina	21
1.1.5 Participación democrática	23
1.1.6 Balance de los antecedentes investigativos	26
1.2 Planteamiento del problema	27
1.3 Pregunta de investigación	28
1.4 Objetivo general	29
1.4.1 Objetivos específicos	29
1.5 Justificación	29
2. Marco Teórico	30
2.1 Estilos docentes.	30
2.2 Clima de aula.	34
2.3 Estilos docentes y construcción de relaciones de cuidado.	39
2.4 Estilos docentes y manejo de la disciplina.	44
2.5 Estilos docentes y participación democrática.	50
3. Diseño Metodológico	53
3.1 Enfoque y método	53
3.2 Población	54
3.3 Instrumentos de recolección de información	57
3.4 Trabajo de campo y procedimiento	60
4. Análisis de resultados	60
4.1 Resultados cuantitativos	60
4.1.1 Resultados Cuestionario a estudiantes	61
4.1.1.1 Resultados descriptivos 4º	61
4.1.1.1.1 Relaciones de cuidado entre estudiantes	61
4.1.1.1.2 Disciplina estructura relación docente-estudiante	62
4.1.1.1.3 Participación	63

4.1.1.1.4	Estilo docente percibido por los estudiantes de 4°	64
4.1.1.2	Resultados descriptivos estudiantes 7°	64
4.1.1.2.1	Relaciones de cuidado entre estudiantes	64
4.1.1.2.3	Participación	67
4.1.1.3	Resultados descriptivos estudiantes 8°	68
4.1.1.3.1	Relaciones de cuidado entre estudiantes:	68
4.1.1.3.3	Participación	71
4.1.1.4	Resultados cuestionario Docentes - Estilo docente auto percibido	72
4.1.1.5	Resultados cruce percepción estudiantes - Percepción docentes	75
4.1.1.5.1.	Resultados cruce estudiantes y docentes de 4°	77
4.1.1.5.2	Resultados cruce estudiantes 7° y 8° con el estilo docente autopercebido	78
4.2	Análisis de resultados cualitativos	81
4.2.1	Análisis de resultados entrevistas docentes 4°, 7° y 8°	82
4.2.1.1	Sobre la construcción de relaciones de cuidado.	82
4.2.1.1.1	El respeto desde la perspectiva docente.	82
4.2.1.1.2	La sensibilidad moral trasciende el espacio educativo.	84
4.2.1.1.3	La empatía, aspecto fundamental en la relación docente - estudiante.	85
4.2.1.1.4	El docente como referente a seguir por parte de los estudiantes	86
4.2.1.1.5	Estrategia docente ante el trato fuerte e indebido entre algunos estudiantes.	87
4.2.1.2	Sobre el manejo de la disciplina.	89
4.2.1.2.1	Acerca del manejo de la disciplina y la construcción de normas para el aula:	90
4.2.1.2.2.1	Normas Informales	90
4.2.1.2.1.2.	Normas No Negociables	92
4.2.1.2.1.3	Normas Participativas	93
4.2.1.2.2	Acerca del conducto regular en casos de indisciplina en el aula:	95
4.2.1.2.3	Acerca del diálogo y mediación docente en casos de indisciplina	96
4.2.1.3	Sobre la participación democrática.	97
4.2.1.3.1	Las concepciones de participación estudiantil por parte de los docentes.	98
4.2.1.3.2	El fomento de la participación crítica en Ciencias Sociales y Cualificar lenguaje	100

4.2.1.3.3 Sobre los espacios de participación estudiantil que generan los docentes en el ambiente cualificar:	103
4.2.1.4 Análisis de resultados grupos focales 4º, 7º y 8º	105
4.2.1.4.1 Los estilos docentes	105
4.2.1.4.1.1 Acerca del profesor asertivo en los colegios de Fe y Alegría	105
4.2.1.4.1.2 El profesor con estilo autoritario	109
4.2.1.4.1.3 Sobre los profesores negligentes	112
4.2.1.4.2 Los hallazgos en relación con el clima de aula	115
4.2.1.4.3 Sobre la disciplina en los colegios de Fe y Alegría	118
4.2.1.4.3.1 El manejo de la disciplina según los estilos docentes	118
4.2.1.4.3.2 Normas, disciplina y clima escolar	124
4.2.1.4.4 Acerca de las relaciones de cuidado de los profesores con sus estudiantes	127
4.2.1.4.5 La participación de los estudiantes en el aula	129
4.2.1.5 Análisis de resultados observaciones de clase	133
4.2.1.5.1 Matriz de disposición de datos 4º (Cualificar lenguaje)	133
4.2.1.5.2 Matriz de disposición de datos 7º y 8º (Cualificar matemáticas y ciencias sociales)	136
4.2.1.6 Matriz de triangulación de datos	138
4.2.1.6.1 Docente Asertivo - Ciencias sociales 8º	138
4.2.1.6.2 Docente Negligente - Cualificar Matemáticas 7º	140
4.2.1.6.3 Docente Permisivo/Autoritario - Ciencias sociales 8º	142
5. Discusión	144
6. Conclusiones	148
Referencias Bibliográficas	150
Anexos	158

Resumen

La presente investigación buscó comprender cuáles son los estilos docentes de profesores de 4°, 7° y 8° de seis colegios de Fe y Alegría y su relación con el clima de aula, en las ciudades de Girón, Ibagué, Bogotá, Cúcuta, Santa Marta y Montería. El estudio se desarrollo bajo un enfoque mixto no experimental de tipo transeccional correlacional para los datos cuantitativos y para los datos cualitativos fue de corte narrativo. Se aplicaron cuestionarios a docentes y estudiantes, entrevistas semiestructuradas a docentes, grupos focales con los estudiantes y guías de observación de clases. Los datos cuantitativos se procesaron mediante el programa SPSS y los cualitativos con el software N-vivo. Entre los principales hallazgos se resalta que el estilo docente asertivo influye en la construcción de un clima de aula positivo, mientras que otros estilos docentes, tales como: negligente, permisivo o autoritario tienen una incidencia negativa para las relaciones de cuidado que se gestan en el aula, el manejo de la disciplina y la participación democrática y crítica, necesarios para la construcción del clima de aula positivo.

Palabras claves: *Estilos docentes, clima de aula, disciplina, relaciones de cuidado y participación democrática.*

Introducción

Esta investigación se sitúa en el marco de las convocatorias al apoyo de proyectos que contribuyen a la misión de las obras de la Compañía de Jesús y teniendo en cuenta los vacíos identificados en el anterior estudio adelantado con Fe y Alegría titulado: La construcción de la convivencia y la transformación del clima escolar en el Programa de Capacidades y Competencias para la Vida - CCPV- de Fe y Alegría, el cual se llevó a cabo entre los años 2015-2017.

El equipo investigador de este proyecto estuvo liderado por una investigadora principal, 4 co-investigadores de los cuales 3 son estudiantes de la maestría en educación de la línea de investigación sobre convivencia escolar y social, quienes participamos como aprendices y co-investigadores en este proyecto.

Entre los principales vacíos identificados en el estudio realizado entre los años 2015-2017 se evidenció, que, aunque puedan existir otros factores que hayan incidido en el clima de aula favorable para la convivencia en los Colegios de Fe y Alegría, la investigación demostró que hay aspectos que se debían tener en cuenta, tales como: el cuidado, el trato entre los docentes y alumnos y el manejo de la disciplina por parte de los docentes. En este sentido, la presente investigación inició indagando las posibles relaciones entre el estilo de los docentes de 4º, 7º y 8º y el clima de aula en seis Colegios de Fe y Alegría ubicados en las ciudades de Girón, Ibagué, Bogotá, Cúcuta, Santa Marta y Montería.

Este estudio se desarrolló a través del enfoque mixto, integrando los métodos cualitativo y cuantitativo de modo concurrente. Los datos fueron recolectados a través de encuestas aplicadas a 1.116 estudiantes, grupos focales que contaron con la participación de 46 estudiantes y entrevistas semi estructuradas con un total de 26 docentes, quienes pertenecen a la comunidad de los 6 colegios de Fe y Alegría.

Teniendo en cuenta lo anterior, el desarrollo de este trabajo comprende de cinco partes: En la primera presentamos las consideraciones generales de este estudio: antecedentes investigativos, planteamiento del problema, pregunta de investigación, objetivos y justificación. En la segunda presentamos el marco teórico en el cual desarrollamos las

categorías principales y secundarias que se trabajaron en esta investigación: estilos docentes, clima de aula, construcción de relaciones de cuidado, manejo de la disciplina y participación democrática. En la tercera parte se aborda el diseño metodológico, enfoque, población, instrumentos, trabajo de campo y procedimiento. En la cuarta presentamos el análisis de resultados cuantitativos y cualitativos, para finalizar con la discusión de los hallazgos y las conclusiones del estudio.

1. Consideraciones generales del estudio

1.1 Antecedentes investigativos.

Este apartado tiene como objetivo presentar una revisión de los antecedentes investigativos relacionados con la investigación sobre estilos docentes y clima de aula en colegios de Fe y Alegría. Las principales categorías abordadas son: Clima de aula y estilos docentes, articuladas con los componentes: Relaciones de cuidado, participación y disciplina, tomando como corte temporal investigaciones entre el 2005 y el 2019.

1.1.1 Clima de aula

Es importante mencionar que esta investigación se derivó del anterior estudio titulado: La construcción de la convivencia y la transformación del clima escolar en el programa de capacidades y competencias para la vida -CCPV- de Fe y Alegría, llevado a cabo entre los años 2015-2017, que fue adelantado por el grupo de investigación Educación para el conocimiento social y político, de la Facultad de Educación, en el marco de las convocatorias financiadas por la Vicerrectoría de Investigaciones de la universidad Javeriana. La investigación realizada por Jacquet (2017) buscó establecer las posibles relaciones entre el programa con el clima de aula, a través de un diseño experimental de tipo transeccional correlacional en 3º, 5º y 9º de siete colegios en concesión ubicados en cinco ciudades: Cartagena, Barranquilla, Girón, Montería y Bogotá.

Este estudio contó con una muestra de 1.234 estudiantes de los tres grados escolares mencionados anteriormente y de 42 profesores. Como grupo control participaron 932 estudiantes. Los análisis cuantitativos mostraron diferencias significativas entre los estudiantes de Fe y Alegría y el grupo control; en cuanto a la expresión de emociones, la toma de perspectiva manejo asertivo en casos de vulneración de los derechos humanos, valoración de las diferencias, participación y reparación del daño. Así mismo se identificaron algunos aspectos del clima de aula, los cuales favorecieron más al grupo control que a los de Fe y Alegría. En especial llama la atención el reporte de los estudiantes de Fe y Alegría de un trato poco amable y cuidadoso por parte de alguno de sus docentes, de la misma manera, se reportó que algunos docentes tenían dificultades para el manejo de la disciplina. De acuerdo con estos resultados se planteó la importancia de explorar más a fondo cuáles son los estilos docentes y qué tanto se alejan

o acercan a aquellos democráticos y asertivos. Los instrumentos usados en esta investigación fueron: la aplicación de encuestas y grupos focales.

Por otra parte, encontramos el trabajo titulado: Relación del clima de aula y las emociones morales: Culpa y empatía, realizado por: Esquivel, Gutiérrez, Mercado, Ortega y Pachón (2015), cuyo objetivo fue identificar la relación entre el clima de aula positivo y las emociones de empatía y culpa en estudiantes de sexto grado de cuatro instituciones educativas de la localidad cuarta de la ciudad de Bogotá. El enfoque metodológico fue cuantitativo de tipo exploratorio, cuya muestra seleccionada fue de 189 estudiantes con un promedio de 11 años. Se utilizó un cuestionario de 54 preguntas con escala de tipo Likert, que analizaba el clima de aula con una confiabilidad de 0.74, la culpa de 0.73 y la empatía de 0.77 a partir del alfa de Cronbach, lo cual arrojó que existe una la relación positiva entre el clima de aula y las emociones morales, debido a que estas juegan un papel importante en el aula, puesto que permiten regular las acciones y relaciones entre iguales y entre los docentes y estudiantes.

Como resultado, la relación entre el clima de aula y relaciones de cuidado, se evidenció una predominancia del estilo negligente, debido a la despreocupación por las normas y el afecto y una desconexión entre el docente y el estudiante. Frente a las relaciones entre el clima de aula y la empatía se sugiere que es importante incluir a la familia en el proceso pedagógico con el fin de ayudar a estimular esta emoción. Finalmente se encontró que la culpa, las relaciones de cuidado y las normas, tienen una asociación significativamente positiva porque la culpa que presentan los estudiantes se da cuando incumplen las normas sociales determinadas por un grupo específico.

En esta misma línea el trabajo titulado: The relationship between emotional competence, classroom climate and school achievement in high school students elaborado por López y Oriol (2016), tuvo como objetivo analizar la relación entre competencias emocionales, clima de aula y rendimiento académico. Este estudio contó con una muestra de 420 estudiantes de secundaria, entre las edades de 12 a 16 años. La metodología usada fue cuantitativa. Los instrumentos utilizados fueron encuestas en alumnos de secundaria, el Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEER) con un Alfa de Cronbach de 0.78 y el Cuestionario de Clima de Aula con un Alfa de 0.84, se utilizó el paquete SPSS para su análisis. Los resultados arrojaron que el clima de aula interviene en la relación

de las competencias emocionales de los estudiantes y su rendimiento académico, por otra parte, la competencia emocional influye entre el clima de aula y el rendimiento académico.

Los hallazgos sugieren que los programas de educación emocional y social dirigidos a los alumnos deben también complementarse con una formación específica del docente para lograr mayor efectividad, ya que el docente se considera un agente crucial en la conformación del clima de aula. Por ello, los docentes deben desarrollar primero sus propias competencias socioemocionales, para posteriormente facilitar el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes. Este proceso es imprescindible para ayudar a que el alumno pueda mostrar mayor desempeño académico.

Por otra parte, la investigación titulada: Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar realizada por Triana y Velásquez (2014), tuvo como objetivo principal caracterizar las comunicaciones asertivas y no asertivas de una docente de pre kinder y valorar la relación de dichas comunicaciones con el clima emocional de aula, específicamente en lo que se refiere a las relaciones que se establecen en el salón de clase entre los estudiantes. La metodología desarrollada en esta investigación fue cuantitativa, basada en la observación, utilizando como instrumento el manual Pre-K por sus siglas en inglés Classroom Assessment Scoring System que evalúa el clima emocional de aula, y las categorías de observación de Townend para las conductas asertivas y no asertivas del docente. En los resultados se evidencia la necesidad de desarrollar estrategias que permitan a los docentes ser más conscientes del tipo de comunicación que llevan en el día a día y en sus interacciones con estudiantes, para así promover los desarrollos de ambientes de aula positivos y competencias sociales y emocionales, para que más adelante puedan aportar en una transformación positiva de las relaciones interpersonales con los otros y por ende en la construcción de paz. De la misma manera, se ratificó la relación estrecha entre el clima de aula positivo y el estilo comunicativo del docente.

Así mismo, la investigación titulada: La sala de clase sí importa: Incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares realizada por López, Bilbao y Rodríguez (2012), reveló que el clima de aula es un factor relevante en la percepción de agresión entre escolares. Como metodología se realizó un estudio

cuantitativo en el cual se basaron en los siguientes instrumentos: el heteroinforme -pares de Insebull, el autoinforme de intimidación y victimización en su versión adaptada al español y el informe de heteropercepción de intimidación y victimización. Para el clima de aula se utilizó la versión adaptada del inventario “Mi clase”. El instrumento adaptado para este estudio tiene un Alfa de Cronbach de 0.77.

Entre sus principales resultados el estudio arrojó que la percepción de intimidación de un estudiante desde el punto de vista de ellos mismos está influida por altos niveles de fricción en el aula que ese estudiante percibe, los resultados obtenidos dan soporte a la hipótesis de que un clima de aula positivo disminuye de forma significativa las percepciones de intimidación. De esta manera, al aumentar o disminuir la satisfacción, la fricción y la competitividad, dimensiones del clima de aula, se producirán variaciones en las percepciones y las conductas de intimidación y victimización del curso. Por último, la existencia de un buen clima afectivo y emocional en la escuela y en el aula, es una condición fundamental para que los alumnos aprendan y participen plenamente en la clase, como también para que el profesor participe activamente en la construcción de climas tóxicos o nutritivos para el aprendizaje.

Avanzando en las investigaciones, presentamos el trabajo titulado Gestión de normas de clase y clima de aula, llevada a cabo por Rodríguez (2016). Su objetivo fue determinar la relación que existe entre la gestión de normas de clase y el clima de aula. La metodología de este trabajo es de enfoque mixto de tipo no experimental descriptivo. La investigación contó con la participación de 27 estudiantes y la técnica de recolección de información fue la encuesta estructurada denominada: Clima escolar “ambientes socioeducativos versión 4”. Los resultados evidenciaron una relación directa entre la gestión de normas y el clima de aula, por lo cual es necesario la claridad y socialización de las normas para evitar ambigüedades en los espacios de fortalecimiento de competencias ciudadanas. Por otro lado, la gestión de normas en el contexto de aula está relacionada directamente con el grado de implicación que tiene el docente con los estudiantes.

Para finalizar, como principales hallazgos en ésta categoría encontramos algunas investigaciones que reflejan las posibles relaciones entre el docente y el clima del aula, en las que se destacan, la comunicación, el manejo asertivo de emociones y gestión de

normas de clase, lo que favorece el aprendizaje, un mejor desempeño académico y participación de los estudiantes en el aula. Todo esto contribuye al desarrollo de competencias sociales y emocionales, regulación de las acciones entre pares y docentes y competencias ciudadanas. A su vez encontramos que predomina la metodología cuantitativa y en algunos casos mixta.

1.1.2 Estilos docentes

La investigación titulada: Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: Más allá de los contenidos académicos realizada por Manota y Melendro (2016), tuvo como objetivo analizar una serie de elementos relacionados con las buenas prácticas docentes que inciden de forma importante en la configuración del clima de aula. La metodología utilizada fue de enfoque cuantitativo, en el cual se contemplaron tres instrumentos, el test de adaptación multifactorial infantil (TAMAI), cuestionario de percepción de clima de aula por los alumnos (PCA-A) y percepción del clima de aula por los profesores (PCA-P). Se realizó una muestra intencional de alumnos y profesores, contando con 540 alumnos con una edad media de 13 años y 13 docentes de promedio 45 años. De esta manera, en los resultados se destacan factores a tener en consideración para el desarrollo de buenas prácticas educativas con adolescentes vulnerables, relacionadas con el clima de aula, la cuales son: i) La importancia de una actitud de escucha activa por parte del profesor. ii) La gestión por parte de los docentes de las propias emociones, para utilizarlas como recurso educativo. iii) La respuesta por parte de los profesores a la necesidad de los alumnos de un apoyo explícito y en público: necesitan sentirse valorados y apoyados. iv) La necesidad de no crear estereotipos sobre los alumnos: éstos afectan también a la visión que los alumnos tienen de sí mismos. v) El cumplimiento por parte de los profesores de las normas destinadas a la comunidad educativa y que, por tanto, también deben cumplir los alumnos. vi) Los profesores, como educadores, pueden promover la adquisición de habilidades sociales y de comportamiento de los alumnos.

Se encontró también la investigación titulada: Looking at Teacher Practices Through the Lens of Parenting Style, elaborada por Walker (2008), cuyo objetivo buscó entender las relaciones entre las prácticas de los maestros con el entorno social emocional en el aula y el rendimiento de los estudiantes, utilizando como marco de referencia la crianza

de los hijos. La metodología usada fue de enfoque mixto, cuyos instrumentos fueron las entrevistas, la observación de clase y la aplicación de cuestionarios. La muestra contó con la participación de 3 maestros de matemáticas y 45 de sus estudiantes. Se evaluó el estilo de enseñanza de los maestros, el compromiso de los estudiantes, la auto eficacia y los puntajes en los exámenes estandarizados. Como resultado, la investigación arrojó que los estudiantes con mejores competencias académicas y sociales fueron los que experimentaron un estilo de enseñanza asertivo, seguidos por los de estilo autoritario, los cuales se encontraron en un nivel medio. Por último, se evidenció el más bajo nivel en el estilo permisivo. Los resultados apoyaron la hipótesis que la enseñanza asertiva proporciona un contexto óptimo para la participación y aprendizaje de los estudiantes.

Tenemos también la investigación titulada *Applying Baumrind's parenting typology to high schools: toward a middle-range theory of authoritative socialization* realizada por Pellerin (2005), la cual buscó reconocer el nivel de desvinculación (absentismo y deserción escolar) de los estudiantes con su contexto escolar y su relación con el estilo escolar asociado a estilos de crianza, permisiva, negligente, autoritaria y asertiva. Metodológicamente es de enfoque cuantitativo, en la cual se utilizaron datos del estudio de efectividad de la escuela secundaria aplicados en 1990 y 1992, utilizando el software NORM para la imputación múltiple de valores faltantes entre los periodos de tiempo. El tamaño de la muestra escolar fue de 164 escuelas públicas, con 4743 estudiantes. Como resultado se evidenció que las escuelas asertivas tienen los mejores resultados y una baja desvinculación de los estudiantes, las escuelas negligentes tienen los peores resultados por desvinculación, mientras que las escuelas autoritarias tienen los peores resultados por deserción escolar.

En esta misma línea encontramos la investigación titulada: *A New Longitudinal Examination on the Relationship between Teaching Style and Adolescent Depression*, desarrollada por Yao & Luhb (2019), la cual buscó comprender la relación entre el estilo de enseñanza y la depresión adolescente. La metodología de este trabajo es de enfoque cuantitativo y consistió en revisar los datos de la Encuesta del panel educativo de Taiwán, el cual es un proyecto nacional longitudinal iniciado por academia Sinica y financiado conjuntamente por el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Ciencia. Se utilizó un método de muestreo estratificado multietapa seleccionando al azar 15 estudiantes en cada clase. El conjunto de datos contenía una muestra de 9° y 12°. El

tamaño de la muestra en esta investigación fue de 320 estudiantes hombres (48,9%) y 334 estudiantes mujeres (51,1%) para un total de 654 estudiantes. Entre los hallazgos de esta investigación se evidenció que los estudiantes de secundaria que percibieron a sus docentes como autoritarios o indiferentes vivenciaban un mayor grado de depresión que aquellos que tenían maestros permisivos, de la misma manera los estudiantes que percibían a los docentes como asertivos, tenían beneficios en cuanto a la motivación y en alcanzar los logros propuestos.

Así mismo, en la investigación titulada: *Permissive, Authoritarian, and Authoritative Instructors: Applying the Concept of Parenting Styles to the College Classroom*, llevada a cabo por Bassett, Snyder, Rogers & Collins (2013), tuvo como objetivo examinar si las formas en que los docentes universitarios interactúan con sus estudiantes en el aula pueden clasificarse de la misma manera en que los psicólogos del desarrollo han categorizado las interacciones de los padres con sus hijos. La metodología propuesta para este trabajo es de enfoque cuantitativo, en la cual se contó con 131 participantes entre 18 - 30 años. El instrumento utilizado fue el Authority Questionnaire (PAQ; Buri, 1991) cuyas preguntas reflejaron el estilo de crianza permisivo, autoritario y asertivo. Como resultado de este trabajo, los estudiantes que describen a sus profesores como autoritarios, informaron bajo nivel de interés en el curso y calificaron al docente de manera desfavorable. Así mismo, el estilo de enseñanza asertiva promueve altos estándares académicos, mayor interés de los estudiantes a la clase y evaluaciones favorables a los docentes.

Para finalizar, como principales hallazgos de este apartado, destacamos una categorización de los tipos de estilos docentes tales como: negligente, permisivo, autoritario y asertivo. En el estilo docente asertivo es de gran importancia la escucha activa y constante por parte de los docentes, la cual promueve habilidades sociales y emocionales, generando mayor interés en los estudiantes y mejorando sus competencias académicas. Por otra parte, los docentes terminan siendo pieza fundamental en la motivación de los alumnos y permiten que estos desarrollen competencias ciudadanas. En la mayoría de las investigaciones realizadas predomina el enfoque cuantitativo.

1.1.3 Relaciones de cuidado

Un proceso educativo que impacte y transforme una sociedad debe implicar una buena relación humana en el aula, en el ambiente educativo. Bajo esta premisa, se hizo un rastreo por algunas investigaciones que trabajan las relaciones de cuidado, donde se evidenció la importancia de las mismas en el relacionamiento y reconocimiento que se da o debe darse entre maestro-estudiante y entre estudiantes en el espacio educativo, en el aula de clase.

En primera instancia se encuentra la investigación titulada: Percepciones de adolescentes sobre la educación según la identidad personal, realizada por Bernal y König (2017). El objetivo de este estudio fue hacer evidente ciertos elementos que participan en el desarrollo de la identidad personal de los estudiantes, donde aparecen las relaciones de cuidado como factor determinante a los que conviene atender, y así profundizar sobre la complejidad de los múltiples modos de relación educativa que se dan en los diversos contextos de aprendizaje, centrándose en la idoneidad e influencia de los ámbitos próximos más significativos para el desarrollo de la identidad en la adolescencia, como lo son la familia y la escuela. La metodología utilizada fue biográfica-narrativa, la muestra fue de 121 estudiantes, utilizando técnicas e instrumentos de carácter cuantitativo y cualitativo (cuestionario EOMEIS-II, relatos autobiográficos, entrevistas y grupos de discusión).

Los resultados obtenidos relacionan el conjunto de percepciones de los distintos ámbitos, donde la familia, así como el grupo de pares son los mejor valorados, por encima de la institución escolar. La familia es percibida como la principal agencia para la construcción de sus identidades. Los adolescentes, encuentran en los amigos y compañeros un conjunto de agentes susceptibles de influir en su desarrollo moral, cognitivo, afectivo y autónomo; la escuela no goza de buena imagen entre los adolescentes entrevistados.

El clima de los centros educativos no despierta su interés, al contrario, son críticos al mismo, se muestran decepcionados y reclaman, en líneas generales, una sustancial mejora de las relaciones humanas. Abundan los relatos de frustración cuando se evocan las experiencias escolares, donde los horarios mal diseñados, las escasas habilidades

sociales de los docentes, las didácticas desmotivadoras, llevan a reclamar mayoritariamente un mejor clima de aula. El buen manejo en las relaciones parece constituir un aspecto fundamental para establecer dinámicas inclusivas, que ayuden en los procesos de desarrollo personal de todos los estudiantes, especialmente, de los más rezagados, mediante prácticas cooperativas y significativas que fomenten el compromiso, la autonomía y la responsabilidad. Finalmente, se advierte del enorme poder de influencia de los docentes: «si un profesor es bueno y nos atiende, le seguimos confiados...», es el profesor, uno de los agentes transformadores de sus vidas, concluye esta investigación; destacando que un proceso educativo de calidad implica una buena relación humana en el aula.

En nuestro rastreo investigativo, apareció un estudio titulado: Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior, realizada por Guzmán (2018). Esta investigación fue realizada a través de entrevistas a profundidad con 40 docentes de educación superior, en la cual se indaga las cualidades y formas de enseñar de estos profesores, y delinear sugerencias para la formación docente. Los resultados que arroja esta investigación, evidenciaron que los docentes entrevistados disfrutaban de enseñar, buscan tener unas buenas relaciones interpersonales con sus estudiantes, dominan los aspectos didácticos y los contenidos propios de las disciplinas que imparten. En este estudio es de resaltar una vez más la importancia de las relaciones de cuidado que enaltecen los propios docentes a la hora de impartir una cátedra.

Se destaca como un aspecto común el hecho de manejar adecuadamente los aspectos afectivos, interpersonales, éticos y no sólo los didácticos en el arte de enseñar. Esto implica que tener una actitud positiva hacia la docencia, ser autocrítico, inspirar respeto y confianza, fomenta la discusión y el diálogo y tener vocación para enseñar. Los maestros entrevistados manejan adecuadamente la relación con los estudiantes, crean en el aula de clase un clima propicio para estimular el aprendizaje.

Y finalmente, la investigación que lleva por título: Significado de buen profesor y de evaluación docente por estudiantes y maestros universitarios, realizada en la Universidad Jesuita de Guadalajara por Hickman, Alarcón, Cepeda, Cabrera y Torres (2016). Este estudio tuvo como objetivo explorar los significados que estudiantes y maestros le otorgan al buen profesor y evaluación docente; la metodología utilizada fue

la técnica de redes semánticas, contó con la participación de 19 profesores y 224 estudiantes. Los resultados muestran que los estudiantes privilegian las conductas docentes vinculadas a atributos afectivos y características personales, seguidas por las competencias educativas, mientras que los profesores ponderan, en primer lugar, las habilidades disciplinares y los aspectos relativos a la formación, y en segundo, las conductas referidas a estrategias pedagógicas y atributos afectivos.

Los resultados obtenidos evidencian que la actuación de maestros y alumnos dentro del salón de clase es uno de los factores más significativos para contar con información pertinente y relevante de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como de la diversidad de estilos y competencias docentes que se despliegan en ese contexto, donde los atributos actitudinales y de personalidad en el docente hacen evidente la importancia de las relaciones de cuidado.

Los investigadores de este trabajo plantean que para poder contar con una evaluación integral de la práctica docente, y que tome en cuenta los dos actores principales (maestros y estudiantes), sería preciso construir un instrumento que considere entre las dimensiones a evaluar aspectos relacionados con el dominio de habilidades de comunicación, el tipo de lenguaje que el maestro utilice, el cuidado de las relaciones interpersonales y el compromiso y responsabilidad por la didáctica y la docencia, sin dejar de lado cuestiones de orden disciplinar. Todo ello encaminado a contar con instrumentos diagnósticos que privilegien de manera central la formación docente.

Para finalizar, entre los principales hallazgos de esta revisión, encontramos que la construcción de buenas relaciones de cuidado tales como: confianza, fomento del diálogo, vocación para enseñar, ética y unas buenas relaciones interpersonales, propician en los estudiantes habilidades afectivas y sociales que posteriormente son tomados como referente para sus vidas. Las investigaciones aquí relacionadas son de corte cualitativo.

1.1.4 Disciplina

El manejo asertivo de la disciplina en el aula se encuentra estrechamente relacionada con la presencia de casos de acoso escolar, interrupción, conductas agresivas y violentas. Las siguientes investigaciones abordan estas dificultades desde diferentes perspectivas.

En la investigación realizada por Pineda y García (2014) titulada *Convivencia y disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades*, tuvo como objetivo analizar el modelo habitual de tratamiento de problemas de convivencia y realizar una propuesta experimental que afronte esta problemática, integrándose como contenido escolar en un proyecto de enseñanza de las ciencias sociales en 4º de ESO. Abordó la ineficacia del modelo de control del comportamiento de los estudiantes mediante la generación de normas reguladoras y punitivas presente en el tratamiento de la convivencia en las instituciones educativas. Este estudio se realizó en dos colegios, uno en la ciudad y otra en la periferia de Sevilla. Se utilizó un enfoque cualitativo y su metodología fue el estudio de caso. Como fuentes e instrumentos de recolección de información, se empleó el estudio documental, cuadernos de trabajo, grabaciones de audio del trabajo de los estudiantes en aula y diario del investigador; analizados mediante técnicas de análisis de contenido.

Como resultados se evidenció la consolidación de un modelo de convivencia basado en el control obsesivo, la vigilancia y el castigo; la solución de problemas de convivencia reducidas a un sistema de control que tiene por objetivo la limitación de las interacciones para evitar las ocasiones de conflicto, el fomento de la dependencia de control externo en los estudiantes, baja capacidad para gestionar conflictos, ausencia de responsabilidad y madurez en toma de decisiones y autorregulación. Además, la investigación permitió el tratamiento de las anteriores problemáticas mediante la introducción de estas en el currículo del área de Ciencias Sociales, utilizando el contexto por medio de escalas de tiempo y experiencias cotidianas, haciendo énfasis en la construcción de competencias ciudadanas.

En la investigación titulada *The Promise of Restorative Practices to Transform Teacher-Student Relationships and Achieve Equity in School Discipline*, Gregory, Clawson, Davis & Gerewitz (2016), abordaron el enfoque de las Prácticas Restaurativas (PR),

para ser implementado en aulas de Estados Unidos como un intento para reducir el uso de la suspensión como control a la disciplina. Su objetivo buscó comprobar la hipótesis teórica que sugiere que los maestros implementan bien las PR tendrán relaciones más positivas con sus estudiantes en el aula y, en última instancia, recurrirán con menos frecuencia a enfoques punitivos de la disciplina escolar. Las relaciones positivas se midieron a partir de dos fuentes y de dos maneras: (i) percepciones respetuosas hacia los maestros y (ii) el bajo uso de disciplina excluyente por parte de los docentes en momentos de percepción de conducta indebida y desafío. El estudio se basó en la aplicación de encuestas a 412 estudiantes en 29 aulas de secundaria, se realizó una capacitación por parte de instructores expertos en la implementación de PR en tres momentos; la observación, modelado y la planificación dirigida.

El análisis se realizó con la implementación de modelado lineal jerárquico y análisis de regresión, lo cual evidenció que los maestros con alto nivel de implementación de PR tenían relaciones más positivas con sus alumnos; por su parte, los estudiantes percibieron como más respetuosos y emitieron menos casos de disciplina excluyente, en comparación con los docentes con bajos niveles de implementación de PR. Como sugerencias para investigaciones futuras, propone relacionar las PR con la gestión de la vergüenza; por otra parte, propone relacionar la efectividad de elementos orientados a la prevención con la intervención en la construcción de comunidad.

Por último, Chávez, Ramos y Velázquez (2017) en la investigación titulada: Análisis de las estrategias docentes para promover la convivencia y disciplina en el nivel de educación preescolar en la ciudad de México; expusieron y clasificaron las estrategias construidas por docentes de educación preescolar para enfrentar retos de convivencia y disciplina en el aula. Metodológicamente la investigación se realizó con un enfoque cualitativo interpretativo de modo inductivo deductivo partiendo en el ordenamiento conceptual de la interpretación y generación de datos. Utilizando la entrevista no estandarizada como instrumento de recolección de datos, aplicada en 14 profesoras de diferentes instituciones.

Entre sus principales resultados se obtuvo la clasificación de las estrategias implementadas por las docentes en tres grupos; de contención, pedagógicas, y de atención especializada y psicológica. Algunas de estas estrategias al ser empleadas

sistemáticamente contribuyen a la reducción de conductas disruptivas o eventos de indisciplina en el aula, con otras es necesario el apoyo del especialista (psicólogo) y se determina la factibilidad de impulsar procesos de aprendizaje donde los niños y niñas sean capaces de regular su conducta y ejercer su libertad con responsabilidad. Por otra parte, se evidenció la prevalencia de la individualización de las problemáticas de disrupción e indisciplina al depositar la responsabilidad para solucionar problemas en el protagonista de los actos. Este énfasis enfocado en el estudiante tiende a reducir la complejidad del problema a una explicación e intervención psicológica. Teniendo en cuenta el conflicto como algo inherente al desarrollo humano y la vida social y que la escuela tiene como finalidad desarrollar capacidades para resolver tensiones sin agresividad o violencia, se sugiere ampliar la resolución de conflictos a los grupos escolares, de tal manera que los estudiantes aprendan a regular sus conductas y a convivir con sus compañeros de grupo.

Las anteriores investigaciones, concuerdan en la necesidad de enfocar las estrategias de aula a grupos sociales amplios, así mismo enfatiza en la importancia de la construcción de comunidad, el seguir normas, el establecimiento de acuerdos, la autorregulación, la promoción de conductas pro-sociales y formación para la ciudadanía. Se encuentra como objetivo en común, disminuir comportamientos de indisciplina, así como conductas agresivas y disruptivas en el aula de clase. Las cuales fueron abordadas desde diferentes estrategias tales como: técnicas conductuales, prácticas restaurativas y acciones realizadas desde la experiencia docente. La mayoría de las investigaciones aquí presentadas son de corte cualitativo.

1.1.5 Participación democrática

La participación en el aula es considerada un aspecto que se encuentra estrechamente relacionada con los procesos de enseñanza y aprendizaje, las relaciones entre docentes - estudiantes y las prácticas docentes. De esta manera se presenta un rastreo investigativo que da cuenta estas relaciones.

En primer lugar, la investigación titulada: La participación de los estudiantes en el aula como factor determinante para mejorar la calidad de los aprendizajes realizada por Flores (2015), tuvo como objetivo principal conocer la importancia que le otorgan los

profesores y estudiantes a la participación para su proceso de enseñanza - aprendizaje. La metodología utilizada en este estudio es de carácter mixto y se llevó a cabo a través de la recolección y análisis de las planificaciones de los educadores para el año 2014 y la realización de una encuesta sobre los aprendizajes realizada a 270 estudiantes de 1° a 3°. Las preguntas del cuestionario indagaron sobre el aprendizaje, analizando qué fue lo que más ayudó a asegurar los aprendizajes a nivel grupal (de curso) y a nivel individual. Los resultados de este estudio arrojaron que los estudiantes valoran positivamente la interacción en el aula para el desarrollo de los aprendizajes, sin embargo, los docentes no se hacen responsables de propiciar esta participación y los jóvenes tampoco se responsabiliza para que esto ocurra. De igual manera, este trabajo resalta la importancia que tiene el aula en los procesos de enseñanza y la participación.

Por otra parte, el trabajo titulado: La participación de los estudiantes ¿Un camino hacia su emancipación? elaborado por Prieto (2002), tuvo como objetivo principal problematizar la poca participación que tienen los estudiantes en espacios educativos como el aula, puesto que la participación está condicionada por las prácticas docentes y por la naturaleza de las oportunidades que propicia el profesor para que los estudiantes se puedan o no involucrar activamente en sus procesos de formación. En cuanto a la metodología, este trabajo se realizó a partir de un enfoque cualitativo e interpretativo, de modo inductivo deductivo, realizado en 4 escuelas de educación media. El instrumento utilizado consistió en incorporar a nueve estudiantes provenientes de las escuelas seleccionadas como investigadores, quienes posteriormente entrevistaron a 40 compañeros de las escuelas participantes y ayudaron en el proceso de análisis de la información.

Los resultados evidenciaron que la participación restringida que surge de un proceso formativo y rutinario, con exceso de dictados, extensas exposiciones de contenidos y el uso de algunos recursos didácticos como simple reproducción de contenidos, generan pocas posibilidades de participación y reflexión por parte de los estudiantes. Por otro lado, los estudiantes perciben que la imposición de una disciplina rígida y autoritaria, el reiterado discurso normativo de los profesores y la implementación de prácticas represivas, no favorecen un ambiente participativo y emancipador, por el contrario, promueven la obediencia ciega, los reprimen y los excluyen.

Para cerrar con este apartado, el trabajo titulado: La participación infantil y juvenil en el aula. Una reflexión desde las narrativas docentes de una institución pública realizada por Quintero y Gallego (2016), fue el resultado de un proyecto denominado Concepciones de participación y responsabilidad democrática en relación con su práctica en el aula de clase, el cual fue desarrollado en una Institución oficial del Municipio de Copacabana, Antioquia (Colombia). Este trabajo tuvo como objetivo indagar por las concepciones que tienen los maestros sobre participación y su relación con su práctica en el aula de clase. La metodología usada fue de corte cualitativo, bajo un enfoque hermenéutico, los instrumentos utilizados fueron 14 guías observaciones en los grados de preescolar, 5°, 7°, 9° y 11°; 10 entrevistas semiestructuradas y un grupo focal con maestros. De la misma manera, se realizó la revisión de los documentos institucionales –PEI y Proyecto de Democracia– con el fin de comprender la articulación teoría-práctica de la participación democrática.

Los resultados arrojaron que la participación para los estudiantes está asociada con asignar tareas, trabajos, consultas, entre otros, lo que infiere que ésta queda diluida en asuntos académicos. Por otra parte, los maestros participantes del estudio consideran que la participación está anclada a la edad y el grado escolar en que se encuentren los estudiantes, es decir; que estos factores son trascendentales y determinantes para promover y reconocer la participación en el aula. Como conclusión, este trabajo nos invita a repensar prácticas pedagógicas y educativas de los maestros, con el fin de descentralizarse de sí mismos para incluir al otro y otros en su quehacer. En esta misma línea, es necesario que los maestros construyan en conjunto con los estudiantes, para así generar una transformación en las aulas de clase, con el fin de promover el ejercicio de la participación, no desde acciones sociales, saberes previos o trabajos de clase, sino como un acto de reconocimiento del otro con capacidades y posibilidades.

Para finalizar, en la revisión de las anteriores investigaciones se evidencian como común hilo conductor que la participación en el aula es fundamental para construir procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes, en los cuales se privilegie la participación del estudiante, y sean ellos el epicentro de su proceso formativo dentro del aula de clases. Esto a su vez está estrechamente ligado con las prácticas docentes, que permitirán o no incentivar la participación de los estudiantes en el aula. De la misma manera, el mejoramiento de la participación, influirá en las competencias que se espera alcancen

para su vida y que posteriormente contribuyan en la construcción de personas autónomas y comprometidas con su sociedad. La mayoría de las investigaciones aquí presentadas son de corte cualitativo.

1.1.6 Balance de los antecedentes investigativos

Tomando como base lo consultado previamente a la investigación en el espectro de los años 2005 a 2019, se determina que el balance con relación a nuestras categorías de interés es el siguiente:

En el clima de aula encontramos referencias teóricas (Jacquet, 2017; Esquivel, Gutiérrez, Mercado, Ortega y Pachón, 2015; López y Oriol, 2016; Triana y Velásquez, 2014; López, Bilbao y Rodríguez, 2012; Rodríguez, 2016) en las cuales se destacó que el clima de aula interviene de manera directa en la formación de los estudiantes respecto a su rendimiento académico, competencias emocionales, afectivas y ciudadanas. De la misma manera se evidenció que existe una relación entre la gestión de normas y el clima de aula.

En relación a los estilos docentes encontramos como referencia teórica (Manota y Melendro, 2016; Walker, 2008; Pellerin, 2005; Yao & Luhb, 2019; Basset et al. 2013) investigaciones en las cuales destacaron la importancia de fortalecer docentes que tengan buenas prácticas educativas que implican un control de las emociones, cumplimiento de las normas destinadas para una comunidad y que promuevan habilidades sociales en los estudiantes. Por esta razón cuando los docentes tienen una enseñanza asertiva promueven la participación, el interés y el aprendizaje positivo en sus estudiantes. En estas investigaciones se destacan algunos estilos docentes como negligente, los cuales generan bajos resultados académicos y alta desvinculación de los estudiantes, autoritario los cuales generan bajo interés en lo académico, depresión y alta deserción de los estudiantes y asertivo los cuales promueven un alto nivel académico y baja desvinculación de los estudiantes.

En relación al cuidado algunos autores (Bernal y Koning, 2017; Guzmán, 2018; Hickman, Alarcón, Cepeda, Cabrera y Torres, 2016) identificaron que la familia es percibida como un lugar en el que se construyen identidades en los estudiantes, al mismo

tiempo se evidenció la incidencia que tienen los docentes en las relaciones humanas dadas en el aula, razón por la cual, el afecto, las relaciones interpersonales y el comportamiento ético que promueve un docente más allá de su didáctica o conocimiento de una materia específica influirá considerablemente en los estudiantes. Finalmente, como un factor a resaltar, cuando existe una relación positiva entre el maestro y el estudiante se generan mejores procesos en la relación enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la disciplina los investigadores estudiados (Pineda y García, 2014; Gregory, Clawson, Davis, & Gerewitz, 2016; Chávez, Ramos y Velázquez 2017) resaltaron que en el modelo tradicional el manejo de la convivencia se da por controles externos de vigilancia y castigo, lo que limita la gestión de conflictos, la responsabilidad, la toma de decisión y autorregulación por parte de los estudiantes, en contraste a esto algunas investigaciones plantean como posible estrategia la implementación de prácticas restaurativas con el fin de generar relaciones más positivas que promuevan una resolución de conflictos entre los estudiantes.

Para finalizar, en la participación algunos de los referentes teóricos (Flores, 2015; Prieto, 2002; Quintero y Gallego, 2016) evidenciaron que la interacción en el aula es fundamental para el desarrollo del aprendizaje, sin embargo, los docentes no propician esta interacción y los estudiantes no se apropian de la misma. Por otro lado, si las normas son rígidas e impositivas no se genera un ambiente participativo, por el contrario, se obtiene una simple reproducción de contenidos, limitando el concepto de participación estudiantil al asignar tareas y trabajos de temas exclusivamente académicos. Todo lo anterior nos da pistas para repensar las prácticas pedagógicas y educativas que promuevan la reflexión y participación del estudiante desde sus intereses y criterios y no simplemente un lugar en el que sobresale el pensar del docente.

1.2 Planteamiento del problema

A lo largo de los años la educación como aspecto del desarrollo humano ha sido estudiada desde múltiples miradas tales como la pedagogía, didáctica, sistemas educativos, prácticas docentes, procesos de evaluación, pruebas estandarizadas, entre otras. Estudios que han dejado de lado un análisis teórico y pedagógico sobre la influencia de los estilos docentes y la construcción del clima de aula. Vacío que también

fue identificado en la investigación de Jacquet (2017) titulada: La construcción de la convivencia y la transformación del clima de aula en el Programa de Capacidades y Competencias para la vida de Fe y Alegría desarrollada entre 2015 a 2017.

Durante la investigación realizada por Jacquet (2017) se evidenció que algunos de los profesores tienen dificultades para desarrollar la clase por la presencia de ruido y desorden, a su vez los estudiantes de 3° reportan que sus docentes no los tratan de manera amable. Cabe mencionar que la disciplina y el cuidado son aspectos necesarios para la construcción de un clima de aula positivo, lo cual consideramos está estrechamente relacionado con el estilo docente. Teniendo en cuenta estos resultados, es de suma importancia explorar más a fondo el estilo de los docentes para manejar el aula y formarlos en estilos democráticos, en los que se establezcan límites y se promuevan acuerdos con todo el grupo, lo que sugirió la necesidad de realizar la presente investigación, teniendo en cuenta que la misión del Fe y Alegría es:

Ser un actor de construcción de paz y ciudadanía, que contribuye a la movilidad social, la equidad y la vida digna para las personas en condiciones de vulnerabilidad, pobreza y exclusión. Para lograr este propósito, Fe y Alegría trabaja por mejorar la educación pública y por generar y potenciar capacidades en los niños, niñas, adolescentes y personas adultas para que sean agentes de cambio de sus propias vidas y de sus entornos.

En este orden de ideas, nuestra pregunta de investigación se focaliza en los estilos docentes de profesores de 4°, 7° y 8° de las áreas de cualificar lenguaje, cualificar matemáticas y ciencias sociales en relación con el clima de aula positivo. Para tal fin, analizaremos las relaciones entre los estilos docentes (asertivo, autoritario, permisivo) y su influencia en el clima de aula positivo, dentro de cual se destacan categorías como; relaciones de cuidado, promoción de la participación y manejo de la disciplina.

1.3 Pregunta de investigación

¿Cuáles son los estilos docentes de los profesores de los cursos 4°, 7° y 8° de seis colegios de Fe y Alegría y cómo inciden en el clima de aula?

1.4 Objetivo general

Comprender cuáles son los estilos docentes en profesores de 4°, 7° y 8° de seis colegios de Fe y Alegría y sus relaciones con el clima de aula.

1.4.1 Objetivos específicos

- Identificar y analizar la influencia de los estilos docentes en la construcción de relaciones de cuidado, de 4°, 7° y 8° de seis colegios de Fe y Alegría.

- Analizar los efectos de los estilos docentes en el manejo de la disciplina y su relación con el clima de aula, de 4°, 7° y 8° de seis colegios de Fe y Alegría.

- Analizar las relaciones entre los estilos docentes y la participación democrática de los estudiantes, en 4°, 7° y 8° de seis colegios de Fe y Alegría.

1.5 Justificación

Este trabajo pretende identificar cómo los estilos docentes de los profesores de Fe y Alegría se relacionan con el clima de aula con el fin de comprender la problemática encontrada respecto al manejo de la disciplina y el cuidado de los estudiantes por parte de los docentes, contribuyendo así en la experiencia educativa de la corporación Fe y Alegría.

Sumado a esto en la búsqueda de antecedentes del presente estudio, encontramos vacíos en investigaciones de educación que contemplan la relación entre estilos docentes y clima de aula, por esta razón esta investigación busca contribuir en las perspectivas teóricas de esta relación y ampliarla a categorías como: las relaciones de cuidado, disciplina y participación democrática; las cuales aún se encuentran en proceso de construcción dentro del campo educativo.

De la misma manera buscamos que esta investigación sea un referente metodológico en los estudios de enfoque mixto, puesto que contempla el método cuantitativo a partir de encuesta para docentes y alumnos y el enfoque cualitativo en la realización de grupos

focales, entrevistas y observación de clases. Instrumentos de recolección de información que aportan a futuras investigaciones que deseen trabajar sobre estos temas.

Para finalizar consideramos que con este estudio el grupo de investigación de Educación para el Conocimiento Social y Político de la Facultad de Educación propondrá algunas recomendaciones para seguir trabajando sobre estos temas, con el fin de realizar un impacto local y global dentro de los sistemas educativos. Teniendo en cuenta que en Colombia existe poca investigación con respecto a los estilos docentes, y no se puede desconocer que este es uno de los múltiples factores que pueden incidir en la construcción de la ciudadanía.

2. Marco Teórico

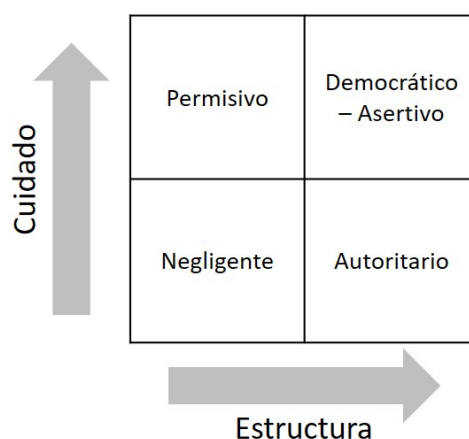
En este apartado presentamos los conceptos que nos permiten abordar de manera teórica la presente investigación, los cuales son: estilos docentes y clima de aula, para posteriormente relacionarlas con los criterios que nos ayudarán en el desarrollo de los objetivos específicos que son: Construcción de relaciones de cuidado, manejo de la disciplina y participación democrática en relación con los estilos docentes.

2.1 Estilos docentes.

Los estilos docentes se han venido estudiando durante varias décadas con el fin de caracterizar la práctica docente, no solo desde lo pedagógico y disciplinar, sino desde lo actitudinal y las relaciones personales que se pueden llevar a cabo en el aula, teniendo en cuenta que la calidad de las interacciones entre docentes y estudiantes se pueden ver afectadas de manera directa o indirecta según el estilo docente (Yao & Luhb, 2019). De esta manera, Yuren y Araujo (2003) definen el estilo docente como la manera en que el profesor se apropia de la reforma o resiste a ella; un conjunto de hábitos, tradiciones, formas de actuar y de realizar la función que le compete a partir de un repertorio de saberes formalizados y prácticos que son puestos en operación. Su configuración tiene un papel determinante en cómo el profesor interpreta las expectativas de los estudiantes, de los directivos y demás miembros de la comunidad educativa y cómo responde a ellas.

Cada profesor tiene su propia historia, es irrepetible, así como su estilo, sin embargo, la presencia de algunas constantes permite perfilar el estilo y ser examinado en relación con los procesos formativos. A su vez Chaux (2012), define el estilo docente desde la manera como los docentes manejan sus clases o reaccionan frente a las situaciones que se presentan con sus estudiantes desde dos dimensiones: las relaciones de cuidado y la estructura de la clase. La dimensión de cuidado, hace referencia a la manera como el profesor se relaciona con sus estudiantes, la preocupación por el bienestar y necesidades individuales, la comunicación entre las partes y la resolución constructiva de los conflictos. La estructura de la clase hace referencia a cómo el profesor demanda orden y disciplina, y como establece las normas y consecuencias de comportamiento dentro de la clase, es decir la estructura de su clase.

Siguiendo esta misma línea, Chaux (2012) destaca la importancia de la interacción de la relación del cuidado y la estructura del ambiente de aprendizaje (Ver figura 1). Interacción que da origen a cuatro estilos docentes que son: i) Ausente, bajo cuidado, baja estructura; docentes, poco comprometidos con el aprendizaje no se interesan en fomentar relaciones calurosas con sus estudiantes ni en atender a sus necesidades, esos docentes suelen considerar que la motivación y el compromiso hacia el aprendizaje es responsabilidad de las familias. ii) Permisivo, alto cuidado, baja estructura; docentes que privilegian relaciones cercanas, cálidas y horizontales con los estudiantes, se preocupa por sus intereses y necesidades mucho más que el mantener el orden y la estructura en el aula, lo cual puede generar descuido en la estructura del aula, falta de límites y normas claras. iii) Autoritario, alta estructura, bajo cuidado; docentes que creen fuertemente que el buen funcionamiento del aula depende del cumplimiento estricto de las normas, su preocupación es la realización de actividades como se tienen planeadas, es decir el carácter se forma a partir del respeto y la autoridad, son distantes a sus estudiantes manteniendo una relación vertical amenazante. iv) Democrático-Asertivo, alta estructura, alto cuidado; docentes que se preocupan por el bienestar emocional de sus estudiantes, sus necesidades, los escuchan, los apoyan con sus inquietudes y dificultades, valorándose como personas, además de promover un buen desempeño académico; permiten la participación de los estudiantes en la toma de decisiones y la construcción colectiva de normas de clase que son firmes a la hora de su cumplimiento. Siendo este último el deseado para disminuir problemáticas de disciplina, interrupción, mejorar el clima de aula y así mismo el desempeño académico de los estudiantes.



*Figura 1. Cuatro estilos docentes o parentales dependiendo de la estructura y cuidado de las relaciones
Chaux (2012)*

Así mismo, los investigadores Sicilia y Delgado (2002) categorizan seis estilos docentes, i) Tradicionales: está basado en el mando directo y la asignación de tareas, la enseñanza se basa en la instrucción directa. El docente ordena sin dar posibilidad a la individualización, las tareas son realizadas por todos los estudiantes de la misma forma e iguales requerimientos, se da una enseñanza masiva. ii) Individualizador: moviliza a los estudiantes, son considerados como protagonistas, tienen la opción de elegir diferentes alternativas en la realización de tareas y actividades, así como su ritmo de ejecución. El docente se encarga de diversificar la enseñanza. iii) Participativo: se caracteriza por una enseñanza recíproca y grupos reducidos, además enfoca la atención en la participación activa de los estudiantes y sus procesos de aprendizaje, promoviendo procesos de enseñanza aprendizaje compartidos, estudiante - estudiante, estudiante - docente y viceversa. iv) Socializador: hace énfasis en los objetivos sociales y en contenidos de tipo actitudinal promoviendo normas y valores, es de gran importancia el trabajo en grupo, la socialización y cooperación. El docente da protagonismo al grupo y se apoya en él para el planteamiento de trabajos y tareas, que a su vez son abordados de manera colectiva y colaborativa. v) Cognoscitivo: se posibilita el aprendizaje activo, se promueve la indagación y la experimentación. El docente indica que hay que hacer, pero no como hacerlo, se aprende a aprender. vi) Creativo: se enfatiza en la diversidad, el pensamiento divergente y la creación. El docente posibilita la libre exploración y la búsqueda de formas nuevas y estimula la creación.

Yao & Luhb (2019) definen cuatro tipos de estilos docentes en los que se relacionan el control y la capacidad de respuesta: i) indiferentes: (bajo control, baja capacidad de respuesta) son docentes que no son exigentes, ni receptivos. ii) Permisivos (bajo control, alta capacidad de respuesta) son docentes que crean excelentes ambientes educativos, son solidarios y brindan apoyo a sus estudiantes; sin embargo, no son exigentes. iii) Autoritarios (alto control, baja capacidad de respuesta) son docentes que creen en el cumplimiento, tienden a minimizar las conexiones emocionales con los estudiantes y consideran que lo más importante es el respeto y la obediencia. iv) Asertivo (alto control, alta capacidad de respuesta) se centran en desarrollar la disciplina en los estudiantes, pero también reconocen la importancia de establecer una fuerte conexión emocional con estudiantes.

Peiró (2011) expone cuatro estilos docentes desde una visión disciplinar: i) Cuidadores: aquellos docentes que se encuentran más centrados por mantener la disciplina que por enseñar, por lo cual dejan el rol de profesores, provocando bajos niveles de aprendizaje; ii) Injustos: aquellos docentes que tienden al castigo colectivo, por lo cual los estudiantes asimilan estas decisiones como injustas y el docente es etiquetado de esta manera. iii) Descentramiento con los objetivos educativos: aquellos docentes que sancionan a quien se atrapa cometiendo actos de indisciplina o interrupción, sin ir a las causas de las problemáticas. iv) Enaltece a los rebeldes: son aquellos docentes que culpan a quienes hacen todo lo contrario a lo esperado.

Además, Peiró (2011) contempla cinco estilos docentes involucrando la anterior visión disciplinar con comportamientos convivenciales y valores educativos, distribuidos así: i) Apoyador: son aquellos maestros que exigen poco y proyectan actitudes de indecisión, evasivo y se muestran empáticos con los sentimientos de los estudiantes. Ofreciendo alta empatía, pero poca asertividad, como consecuencia el aula es disruptiva. ii) Comprometedor: son aquellos moderados en dirección e inconsistentes con creatividad limitada. Sus alumnos lo consideran como un maestro conflictivo, por lo cual su actitud suele generar enfrentamientos con los estudiantes. iii) Negligentes: son aquellos que no hacen nada frente a la indisciplina, manejan pobremente el aula y los estudiantes muestran poco respeto al docente. iv) Exigentes: prestan poca atención a las circunstancias personales de los alumnos, son intimidantes, controladores y amenazantes. v) Negociantes: quienes negocian con los alumnos enfatizan el apoyo con

la exigencia y equilibran la empatía y el asertividad. Siendo el último de entre todos los modelos el que menos presenta problemas disciplinares.

Por otra parte, en este último sentido Bassett et al. (2013) y Kalita, (2014) relacionan el estilo docente y un mejor nivel académico, tomando como referente la propuesta de Baumrind (1971) basada en modelos de estilos de crianza, así: Autoritario, Asertivo y Permisivo, que fueron trasladados al aula como estilos docentes.

Los indicadores de selección en este sistema de clasificación de los docentes en las tres categorías, parten de formas cuantitativas y cualitativas de cómo se ejerce la autoridad sobre los estudiantes en el aula. Los docentes *permisivos* se caracterizan por el bajo control en los estudiantes, puesto que no establecen ni imponen normas ni reglas de comportamiento. Los docentes *autoritarios* establecen reglas rígidas, estrictas y en ocasiones arbitrarias que los estudiantes deben seguir sin cuestionar por temor a las consecuencias, dejan sin espacio la opinión y elección de los estudiantes. Los docentes *asertivos* establecen una relación horizontal, establecen reglas y normas disciplinarias predefinidas, el docente explica las razones de estas, realiza acuerdos teniendo en cuenta la opinión de los estudiantes, con el fin de interiorizar los estándares de conducta en lugar de adherirse a ellos por temor a las consecuencias. A su vez Bassett, et al. (2013) relaciona los docentes con estilos autoritarios con bajos niveles académicos y desinterés de los estudiantes por la clase, en cambio los docentes con estilo de enseñanza asertivo presentan mejores niveles académicos y mayor interés por las clases.

2.2 Clima de aula.

Son muchas las instituciones educativas que han demostrado un genuino interés por consolidar y mantener una convivencia dentro del entorno educativo. De esta manera cuando hablamos de convivencia en el ámbito escolar:

Alude en términos generales a la dimensión relacional de la vida escolar; es decir, a la manera como se construyen las relaciones interpersonales en la escuela como parte de su misión pedagógica. Se trata de un concepto propiamente pedagógico que destaca el valor formativo, preventivo y

regulador que pueden tener las relaciones interpersonales en la escuela (Ministerio de educación [MINEDU], 2017, p.12).

Teniendo en cuenta lo anterior, para que exista convivencia escolar tiene que estar anclada en un clima escolar favorecedor a los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, entendemos el clima escolar como la percepción que tienen estudiantes, maestros y padres de familia sobre diversas dimensiones de la vida escolar; tales como: las relaciones interpersonales, la enseñanza y el aprendizaje, el sentido de seguridad, el ambiente de la institución y los procesos de mejora (MINEDU, 2017). Teniendo en cuenta que el aula es el espacio escolar donde los estudiantes tejen relaciones sociales, consideramos que la construcción de un clima de aula positivo fomenta en los estudiantes no solo la convivencia escolar, también la construcción de unas competencias ciudadanas que posteriormente ponen en marcha en la vida cotidiana (*Ver figura 2*)

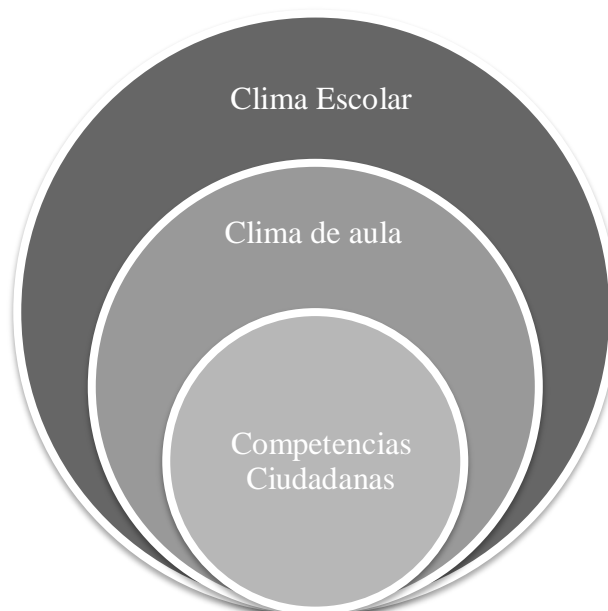


Figura 2: Relación de clima escolar y clima de aula con las competencias ciudadanas.

En este sentido, es necesario evaluar y consolidar un clima de aula, entendido como la “atmósfera de trabajo y la calidad de la relación entre estudiantes, y entre docentes y estudiantes en el aula” (Chaux, 2012, p. 83) (*Ver figura 3*). Relaciones positivas que permiten se gesten un ambiente adecuado de formación, y se pueda dimensionar así la importancia que tiene la escuela en la construcción de competencias ciudadanas, pues esta tiene el papel fundamental de transformar “la manera en como actuamos en sociedad, cómo nos

relacionamos unos con otros o cómo participamos para lograr cambios que requieren los niños, niñas y jóvenes de nuestra sociedad, así como las generaciones que están por venir, reciban una formación que les permita ejercer de manera constructiva su ciudadanía” (Chaux, 2004, p.14)

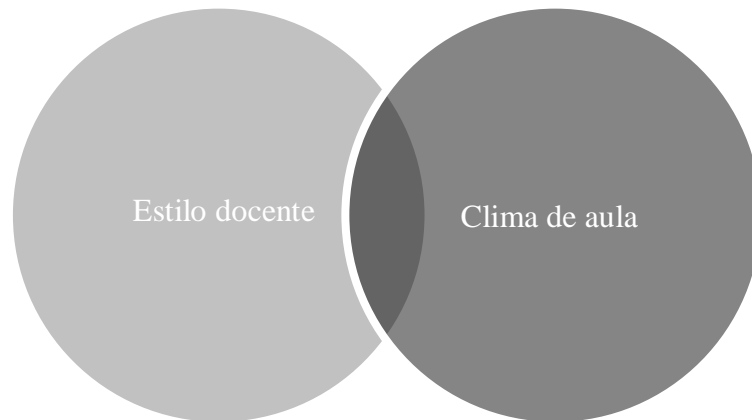


Figura 3: Relación entre los estilos docentes y clima de aula

Bajo esta mirada, las instituciones educativas deben favorecer la formación integral de los estudiantes, atendiendo no solo a la construcción de conocimiento, sino a la formación en valores y respeto por el otro, por la diferencia, resaltando y priorizando los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, todo esto con el objetivo de “formar personas competentes para desenvolverse en un contexto social complejo y cambiante” (Ríos, Bozzo, Marchant y Fernández, 2010, p.105).

Como resultado de esto, diversos estudios han demostrado la preocupación que tienen hoy las instituciones por indagar en factores relacionados con la construcción de un clima de aula positivo, tales como, la participación y la convivencia, que van un paso más allá de lo estrictamente académico, y que desde la perspectiva de Peiró (2011) son la “vía para establecer relaciones humanas positivas y practicar la tolerancia” (p. 414). Por consiguiente, la preocupación investigativa se ha orientado en mejorar la calidad de vida escolar, institucional y de aula. Preocupación que se ha evidenciado desde hace algunos años en investigaciones en el área de la educación, quienes se han dado a la tarea de centrar sus estudios en el aula y en las relaciones que allí se establecen. De ahí que el aula de clase sea entendida como el lugar en el que “se pueden propiciar relaciones de cuidado y bienestar o, por el contrario, generar ambientes de hostilidad y

hasta agresión” (Esquivel et al. 2016, p.61). En esta línea argumental, el aula se ha convertido en un relevante objeto de estudio gracias a algunos trabajos que han demostrado la importancia de tener un clima adecuado “para el proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual debe ser un escenario motivador para los estudiantes” (Ríos et al. 2010, p.106).

Es necesario resaltar que las relaciones en el aula se construyen principalmente entre estudiantes y docentes y entre estudiantes y sus pares, ya que en este espacio “se dan cita tanto elementos humanos, como la interacción entre el alumnado y profesorado dentro de un contexto educativo” (Manota y Melendro, 2016, p.56). Relaciones e interacciones que pueden ser positivas o negativas dependiendo de la percepción, expectativas y satisfacción que tengan los actores involucrados (Ríos et al. 2010). En este sentido, la definición de clima de aula ha pasado por un gran número de reflexiones, consideraciones y debates, cuya definición dependerá de la perspectiva teórica o lente desde donde se desarrolle el concepto. Por consiguiente, a partir del rastreo de perspectivas teóricas e investigaciones previas sobre el tema, este apartado presenta algunas conceptualizaciones que se han realizado.

Sobre esta categoría Villa y Villar (1992) consideran que el clima de aula es “la percepción de los alumnos y el profesor respecto de los aspectos del aula que influyen en la calidad de las relaciones y los aprendizajes, así al interior de un establecimiento educativo pueden coexistir una multiplicidad de climas de aula” (p.13). Asimismo, Ríos et al. (2010) definen clima de aula como la interacción que se construye en el salón de clase, destacando principalmente las relaciones entre alumnos y maestros, y entre estudiantes, las cuales deben ser propiciadas por el docente, quien debe mantener un trato cordial y respetuoso hacia los estudiantes y promover la participación, además de motivarlos y estar dispuesto a resolver sus dudas, manteniendo la disciplina en el aula. Así pues, hablar de clima de aula, nos permite reflexionar alrededor de las “vivencias y experiencias que se dan en el contexto dentro del cual transcurre gran parte del día a día de docentes y estudiantes” (Rodríguez, 2016, p.57).

Por otra parte, Biggs (2005) considera que el clima de aula hace referencia a “la forma en que los estudiantes y los académicos tienden a sentir las cosas, producto de sus interacciones sociales formales e informales, los que tendrían efectos sobre los

aprendizajes de los primeros” (p.87). Teniendo en cuenta que diversos estudios demuestran y señalan “que el clima se consolida, en un primer lugar, como la variable más importante del aprendizaje” (Anaya y León, 2015), es importante resaltar que, desde la perspectiva de estos autores las percepciones, acciones y comportamientos juegan un papel fundamental sobre las relaciones que los estudiantes construyen con los docentes y con sus pares, y que pueden o no ser iguales a las de los docentes, cuando se busca realizar una valoración del clima de aula.

En esta perspectiva, el docente juega un papel fundamental en la construcción de estas relaciones para un clima de aula positivo teniendo en cuenta que “el docente es un agente facilitador y generador de emociones y relaciones adecuadas en el aula, porque las entiende como eje principal que impacta y es modelo para las acciones y relaciones de sus estudiantes; el clima que genere, promoverá o no este tipo de relaciones entre ellos” (Esquivel et al. 2011, p.63). Sobre la base de estas ideas expuestas, Ríos et al. (2010), consideran desde aspectos metodológicos y didácticos que “la metodología de la clase y la evaluación del aprendizaje, utilizadas por el docente, además de las acciones y decisiones que éste tome, también influyen en el tipo de clima percibido por los estudiantes” (p.107). Dentro de esta perspectiva Manota y Melendro (2016) afirman que:

De alguna manera, ser tutor significa siempre protección, cuidado, orientación y guía; de ahí que se plantea que los problemas de indisciplina dentro de una clase pueden predecirse a través del nivel de competencia afectiva interpersonal del profesor. La conducta no dependería únicamente de la materia de estudio, sino variaría en función de su percepción del clima de aula en situaciones concretas, y su éxito académico no dependerá solo de él, sino de otros factores, entre ellos y de forma relevante de las actitudes y comportamientos de sus profesores (p.57).

Sobre esta línea, Daza y Vega (2004), reflexionan sobre la importancia y el rol de los maestros en las construcciones de relaciones armoniosas entre maestros y alumnos:

El papel del maestro es fundamental: tiene la doble tarea de dar ejemplo y de dirigir las acciones que conduzcan a que los estudiantes establezcan

relaciones armoniosas tendientes al bienestar individual y del grupo, a promover la participación de los alumnos en la toma de decisiones y solución de problemas, a reconocer la individualidad, y a respetar y valorar la diferencias (p.37).

Por ello, es necesario mencionar que el clima de aula en estos autores se fundamenta en la relación maestro - estudiante y en las relaciones socio-afectivas que se establecen en esta relación, pues es a partir de ellas es donde se da la “naturalidad” de la “preocupación mutua por el bienestar del otro, la calidez y el afecto en las relaciones, la comunicación abierta y clara, la cohesión del grupo, el manejo constructivo de conflictos” (Chaux, 2012, p. 83), que se requieren para propiciar un clima adecuado y favorable para el proceso de enseñanza - aprendizaje. Teniendo en cuenta las diferentes definiciones presentadas de clima de aula, la investigación que se llevó a cabo con los colegios Fe y Alegría de diferentes ciudades del país, se apoyó en la conceptualización de clima de aula desde la perspectiva de Chaux (2012).

2.3 Estilos docentes y construcción de relaciones de cuidado.

Las relaciones humanas deben promover un cuidado, un reconocimiento de aquel otro que se hace presente en la existencia y que implica una responsabilidad, visto desde el ámbito educativo, las relaciones toman rostro en los estudiantes con los cuales el docente comparte los diversos espacios formativos, uno de ellos por excelencia es el aula de clase, espacio predilecto para la gestación de relaciones de cuidado, concepto que a continuación se desarrolló desde el planteamiento de diversos autores y que tiene como objetivo analizar las características principales de esta categoría.

Hablar de cuidado, nos remite a Nel Noddings, filósofa estadounidense que plantea como eje central del ambiente educativo la ética del cuidado, ética que se justifica desde la propia naturaleza del ser humano, quien desde sus inicios necesita del cuidado de otros para su supervivencia, cuidado que implica una dimensión relacional puesto que el ser humano tiene la necesidad de relacionarse constantemente, relación que se da en la interacción con los otros que le rodean, y le permiten reconocerse, identificarse y cuidarse. Noddings (1992) nos dice que el cuidado requiere de atención, que es ese sentir con el otro, así como de un desplazamiento motivacional que lo define como un “sentir

que la energía motiva, que se moviliza hacia otros y a sus proyectos. Recibo lo que el otro ofrece y quiero responder de manera que estimule su propósito o proyecto” (1992, p.16). Aspectos que se evidencian en las relaciones de cuidado, que, para la investigación en curso, se destacan entre los agentes activos de la escuela, como lo son, los estudiantes y docentes, quienes reflejan esta misma naturaleza, pues en ellos se debe evidenciar una reciprocidad de cuidado, ya que se cuida, pero también se es cuidado.

Al dimensionar la importancia del cuidado en las relaciones dadas desde esta reciprocidad, Chaux, Daza y Vega (2008) nos reafirman que “cada una de las partes involucradas siente y expresa un genuino interés por el bienestar de la otra y se caracteriza por tener una comunicación abierta y bidireccional” (p.2), características que permiten una relación de conocimiento mutuo, donde el bienestar del otro es interés de las partes, es el deseo de preocuparse y ponerse en los ‘zapatos del otro’ para de esta manera atender las necesidades de la otra persona.

Todo desde la base de una comunicación bilateral que muestra la importancia de la reciprocidad en las relaciones de cuidado, donde “cada uno de los involucrados hace un aporte a la relación y ambos son responsables de su formación y mantenimiento... la reciprocidad es un elemento fundamental” (Chaux et al. 2008, p.3), lo que permite construir auténticas relaciones. Unido a ello, Noddings (1992) insiste en la importancia de establecer, mantener y mejorar las relaciones de cuidado desde la continuidad del relacionamiento, oportunidad privilegiada que se da en la educación, en el aula de clase donde los estudiantes pueden relacionarse de una manera especial entre ellos, ya que comparten una gran parte del tiempo y el docente como guía, maestro, puede orientar acciones que busquen atender las necesidades de sus estudiantes, y mutuamente construir una mejor sociedad, partiendo del cuidado y responsabilidad por el otro.

Hablar de relaciones de cuidado es evidenciar una de las características del clima emocional positivo que Chaux y Velásquez (2016) ponen de manifiesto, en el cual se encuentran también, la cohesión, inclusión, cooperación, entre otras, que se convierten en una ruta interesante para ser enriquecida por los docentes en el quehacer educativo, ya que “este tipo de interacciones favorecen el desarrollo de competencias ciudadanas fundamentales como la empatía... que promueve la valoración del otro, y en esa medida favorece ambientes en donde se dan las interacciones sociales más incluyentes y

horizontales” (p.34). Como se puede apreciar, el compromiso y responsabilidad social de la escuela es muy importante en la construcción de ciudadanía desde las relaciones de cuidado, por ello, “la institución educativa puede favorecer este tipo de relaciones ofreciendo espacios estimulantes para los niños, en donde tengan múltiples posibilidades de explorar y enfrentar diferentes retos” (Chaux et al. 2008, p. 11).

Es a partir de las relaciones de cuidado como se promueve un clima de aula positivo, el cual permite asumir con naturalidad este tipo de relaciones, donde el interés y reconocimiento del otro es la base de estas relaciones, que buscan el cuidado, respeto, valoración en su integridad de aquel otro quien se hace presente en el aula de clase, en el espacio educativo, de aquel con el que se construye, no sólo conocimiento, sino ante todo humanidad. Claramente lo expresa Chaux (2012):

El rol de la escuela hoy en día no es sólo académico. Su misión es la formación integral, que incluye lo académico, pero también la formación de ciudadanos que puedan relacionarse entre sí de maneras constructivas y ayudar a construir una sociedad mejor (p.37).

Sociedad que se ve abocada por distintos problemas sociales, situación que lleva a que la escuela tenga presente el contexto social en el cual se encuentra inmersa, del cual no puede escapar, ejemplo de ello, la agresión que se hace presente de múltiples maneras, consecuencia de esas expresiones que se dan en contextos familiares, de barrio, que describe y tipifica Chaux (2012), como agresión física, verbal, relacional, indirecta, que hacen eco en las instituciones educativas. Entiéndase agresión como “toda acción que tiene la intención de hacer daño” (Chaux, 2012, p. 39) y que debe ser prevenida en la escuela, espacio idóneo de formación:

El aula no se escapa de los conflictos, por el contrario, es un escenario en el que espontáneamente se presentan, tanto entre los estudiantes, como entre los estudiantes y el docente. Estos conflictos son una excelente oportunidad para desarrollar la formación ciudadana que no puede desperdiciarse (Chaux et al. 2004, p. 36).

El vivir cotidiano en la escuela es el escenario propicio para promover una verdadera resolución pacífica de conflictos, una cultura de paz que permee la sociedad colombiana, “construir culturas de paz en estos contextos implica cambiar la manera como se manejan los conflictos, cómo se accede al poder y cómo se enfrentan situaciones de desbalance de poder” (Chaux y Velásquez, 2016, p. 16), y para ello estas relaciones positivas y constructivas, se convierten en el punto de partida de transformación de la sociedad. Transformaciones que deben gestarse desde las relaciones de poder dadas en las aulas de clase, donde en algunos casos el desbalance de poder entre docente - estudiante o estudiante - estudiante, afecta las relaciones, la armonía, la cohesión que se debería vivir en el ambiente educativo y que indudablemente influye en el proceso de enseñanza - aprendizaje, pues no se da esa conexión requerida.

Claramente hacen alusión Chaux y Velásquez (2016) a esa transformación que se debe dar en las relaciones, cuando manifiestan que “en el aula los estudiantes pueden generar relaciones de cuidado entre sí, es decir vínculos afectivos caracterizados por la atención, la confianza, el apoyo y buen trato” (p.34). Actitudes que al asumirse permiten un vínculo diferente entre estudiantes y docentes, generando así una reconstrucción en las dinámicas del aula, donde aquel rol de control y poder que la educación tradicional ha querido dejar como legado se deja de lado y al contrario se fomentan cuidadosas relaciones que promueven la construcción de seres humanos con un mayor reconocimiento y sensibilidad por aquel otro que se hace presente.

Por lo tanto, se destaca la importancia de un manejo adecuado de las emociones que se hacen presentes en nuestra vida como seres humanos y que obviamente el aula de clase no se escapa de ellas, razón por la cual es de suma importancia aprender a manejar las emociones que surgen en la convivencia con los demás, para que los conflictos no escalen y afecten el proceso de aprendizaje educativo, donde la rabia, agresión, acoso escolar, pueden desequilibrar el clima de aula, y hacer brotar, un ambiente hostil, negativo, nada favorable para la labor educativa. Situaciones en las cuales, docentes, estudiantes, comunidad educativa se pueden ver involucrados y afectados por estas dinámicas. Por lo tanto, Chaux y Velásquez (2016) insisten en que:

Para que la escuela genere un ambiente coherente con culturas de paz, estos conflictos deben ser manejados de manera constructiva, con

diálogo abierto que permita que los distintos actores involucrados expresen sus preocupaciones e intereses, sean escuchados y participen en la búsqueda de alternativas favorables a todas las partes... Es también crucial que haya una comunicación permanente y clara entre toda la comunidad educativa, dado que la falta de comunicación puede generar prevenciones que empeoren cualquier conflicto que pueda surgir (p. 44).

Por tanto, la escuela y en ella el aula de clase, son espacios donde se pueden gestar verdaderas comunidades de aprendizaje de relaciones de cuidado, Barkley (2010) lo expresa claramente al decir que “los estudiantes participarán más en el aprendizaje en el aula si sienten que son miembros valiosos y contribuyentes de una comunidad de aprendizaje” (p.110). Es hacerles partícipes a los estudiantes del poder de transformación, pues “algo muy importante en las relaciones de cuidado dentro del aula es desarrollar un sentido de comunidad y de pertenencia en el que cada uno de los miembros del grupo se siente valorado y aceptado por los demás” (Chaux et al., 2004, 32), condición primordial para que cada uno de ellos sean promotores de ambientes familiares y escolares de paz:

En un aula en paz, caracterizada por relaciones de cuidado: Cada uno sea importante como persona, con sus características propias, sea valorado y apreciado. Cada quien forma parte de una comunidad. Esto implica trabajar en crear “sentido de pertenencia” y emplear herramientas para crear comunidad. Las interacciones están guiadas por el respeto mutuo. Cada miembro es responsable de sus acciones, de las consecuencias de ellas en los demás y de reparar los daños que ocasione. Es posible cooperar y compartir, es decir, el docente y cada niño se sienten comprometidos con el éxito de todos (Chaux et al., 2004, 32).

Es de esta manera como todos los docentes indistintamente del área del saber a la que pertenezcan pueden aportar a establecer auténticas relaciones de cuidado en el aula (*figura 4*), que permitan desarrollar en los estudiantes una construcción ciudadana, influyente y determinante para la institución educativa, para la sociedad colombiana,

donde se construyen acuerdos y normas, se previene la agresión y se desarrollan estrategias pedagógicas que favorezcan el cuidado.



Figura 4: Influencia de los estilos docentes y las relaciones de cuidado.

2.4 Estilos docentes y manejo de la disciplina.

Numerosas investigaciones relacionan el clima de aula con la disciplina y el comportamiento de los estudiantes en clase, así como con las dificultades que presentan los docentes en el manejo de estas mismas Gazmuri, Manzi y Paredes (2015); Nie & Lau, (2009); Mitchell & Bradshaw (2013), afirman que la disciplina es un aspecto crucial que se debe tener en cuenta para el aprendizaje y un clima de aula positivo. Promover comportamientos positivos y prevenir los negativos maximiza el tiempo de trabajo en los conceptos propios de cada espacio académico, además de disminuir los niveles de estrés docentes, mejorar el control en el salón de clases y aumentar el compromiso con la profesión docente (Debnam, Bradshaw, Pas, Cash & O'Brennan, 2015).

Teniendo en cuenta estas relaciones, el concepto de disciplina es abordado desde diferentes entradas. Una de ellas es la que equipara la norma para regular los comportamientos y el orden social con autores como Cubero (2004), quien realiza una revisión que resalta la norma como base e instancia de cumplimiento. Para tal fin, inicia con Stenhouse (1974) quien aborda la disciplina como ciertas normas que se dan

implícitamente en grupos de personas que se reúnen para regular el comportamiento y aseguran el orden social. Continúa con Yelon y Weinstein (1988), quienes afirman que, la disciplina se fundamenta en un conjunto de normas o reglas de conducta, respeto mutuo y un sistema de valores que oriente a cada persona a desarrollar autocontrol y autodirección. A su vez, Edwards (1993) resalta la importancia de no reducir las causas de la indisciplina a la escuela, la ubica en cinco niveles: el hogar, la sociedad, las condiciones escolares y los procedimientos administrativos de la escuela y el maestro.

Una segunda entrada a la categoría de disciplina la ubica en el contexto escolar. Al respecto, Márquez, Díaz y Cazzato (2007) realizan una revisión documental con el fin de clarificar este concepto, en donde en un primer acercamiento definen “la disciplina escolar como el conjunto de normas que regulan la convivencia en la escuela” (p.127). Hacen referencia a estas normas tanto para mantener el orden colectivo, como para la creación de hábitos de organización y respeto entre los miembros de la comunidad educativa. En su revisión destacan que los diferentes autores al abordar la disciplina hacen referencia al manejo de aula, creación de ambientes de aprendizaje, dirección de aula, cumplimiento de normas y reglas de comportamiento, generación de estímulos y fomento del autocontrol, con el fin individual y grupal de conseguir un objetivo y así contribuir con la evolución de la personalidad del estudiante y su ajuste social. Chávez, Ramos y Velázquez (2017) también resaltan la importancia de la norma para generar actitudes de disciplina escolar, en donde los estudiantes deben hacer parte de la construcción de estas, basados en principios democráticos éticos para aprender a regular su conducta apegada a las reglas establecidas conjuntamente.

Una tercera entrada a esta categoría es hecha por autores como Martín (2005) y Uruñuela (2006), quienes la conciben a partir de la disrupción. Martín (2005) lo hace desde comportamiento disruptivo, que, dentro de un carácter académico, se refiere a aquellos estudiantes que quieren llamar la atención de pares y docentes, a su vez, estos estudiantes suelen tener problemas de afecto y/o rendimiento académico. Para estos autores, la disrupción es entendida como sinónimo de indisciplina, aunque Uruñuela (2006) define la indisciplina estrictamente como, el incumplimiento de normas por su desconocimiento o por desacuerdo con ellas. Por otra parte, las conductas disruptivas van más allá de esto, la disrupción hace referencia al comportamiento del alumno o grupo vinculado directamente al ámbito académico, que implícita o explícitamente

busca romper el proceso de enseñanza-aprendizaje, que este no llegue a establecerse, es decir una conducta que va en contravía de la tarea educativa propiamente dicha, conductas que retrasan el aprendizaje, lo dificultan e inciden de forma indeseable en el clima de aula, entorpeciendo las relaciones estudiante - estudiante y estudiante - docente que puede resultar en conflictos interpersonales dentro de la comunidad educativa. A su vez Mendoza y Pedroza (2015), complementan esta idea con conducta disruptiva verbal (silbar, reír, gritar, conversar con otros, jugar con otros, eructar) y conducta disruptiva motriz (permanecer fuera de su lugar, caminar por el aula, subirse a la mesa, comer, aventar objetos, salirse del aula sin permiso).

Teniendo en cuenta las anteriores aproximaciones a los conceptos de disciplina y disrupción, nos centraremos en la relación que estos tienen con la práctica docente y las estrategias utilizadas, con el fin de aumentar y disminuir su presencia. Como primer acercamiento, Lewis (2001) clasifica las estrategias docentes en tres modelos, i) Modelo de influencia, en donde el docente es mediador, escucha y aclara la perspectiva del estudiante acerca de la conducta inadecuada, negocia lo cual satisface las necesidades de estudiantes y docente. ii) Modelo de control de grupo, por medio de participación grupal se determinan y acuerdan normas que determinan la gestión del aula, a su vez se determinan los comportamientos inaceptables y conducto regular en un espacio no punitivo como acciones a seguir en los problemas de disciplina en el aula. iii) Modelo de control, se establecen reglas claras, un sistema de recompensas y reconocimientos para quienes cumplan las normas establecidas y una jerarquía de castigos cada vez más fuertes para quienes las incumplan.

El modelo de control es el más empleado por parte de los docentes quienes se preocupan a mayor escala por su bienestar físico y emocional, quienes al querer protegerse utilizan técnicas que arrojen resultados a corto plazo, es decir los maestros reaccionan ante la mala conducta en el aula con el uso de disciplina coercitiva, lo que inhibe el desarrollo de la responsabilidad en los alumnos y los distrae de su trabajo escolar. Por otra parte cuando el docente logra centrar su foco en las necesidades de los estudiantes, logra implementar técnicas de los modelos de influencia y control de grupo, haciendo que los estudiantes menos responsables sean más responsables al aumentar su uso de recompensas, sugerencias, discusiones y su participación en el establecimiento de reglas, lo cual genera mayor interés en los valores de los estudiantes, validación del buen

comportamiento, disminución en de comportamientos disruptivos y un acercamiento a la educación moral y cívica por medio del ejemplo, en los salones de clase que implementan estos modelos. Se debe dar a los estudiantes lo que necesitan en lugar de lo que merecen (Lewis 2001).

En segundo lugar, Chávez, et al. (2017) basados en material de la Serie Convivencia Escolar producido por la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar en 2010, describen tres tipos de estrategias, i) de contención, “modos de responder para poner un alto al problema surgido, sea en el salón de clases o en otro espacio escolar. Frecuentemente tienen una influencia restringida al momento en que ocurre el evento” (p.63). ii) pedagógicas, con intencionalidad formativa explícita que buscan formar nuevas relaciones de respeto y cordialidad, el docente se centra en la norma, valores y pautas de comportamiento, enfocado en los protagonistas de la disrupción, indisciplina o evento violento. iii) asesoría especializada, cuando los docentes consideran que el caso sale de las herramientas pedagógicas, busca asesoría psicológica como último eslabón en la cadena de estrategias.

Para las anteriores estrategias, Lewis (2001) concluye la necesidad de evitar el carácter represivo y coercitivo por parte de los docentes ante casos de indisciplina o disrupción, involucrar a los estudiantes en la formulación de normas y reglas claras, como también las consecuencias que rodean la toma de sesiones, generar discusión acerca del comportamiento y razón de las normas, lo cual puede mejorar la disciplina interiorizada y elevar niveles de responsabilidad. A su vez, Chávez, et al. (2017) señala que no se debe depositar la responsabilidad solo en los protagonistas de los actos de indisciplina y disrupción, ya que se tiende a reducir la complejidad del problema a un asunto personal o de pequeños grupos que conlleva a individualizar en una intervención psicológica.

Como tercera estrategia, Nelsen, Lott y Glenn (2000) proponen el modelo de Disciplina Positiva, el cual concibe la educación como una acción colaborativa entre padres, profesores, psicopedagogos y demás profesionales de la educación, basada en el respeto mutuo de todos los actores educativos, los estudiantes aprenderán el respeto mutuo solo cuando este es modelado para ellos dentro de una atmósfera de cuidado que se abstiene de acciones punitivas y de castigo. En este modelo los docentes pueden crear ambientes de respeto mutuo con estudiantes que se escuchan el uno al otro, toman en cuenta las

opiniones de los demás y trabajan juntos para resolver problemas buscando el beneficio de todos. Cuando los estudiantes logran trabajar juntos, con respeto mutuo, los docentes no deben actuar como agentes de control. Para lograr este ambiente, Nelsen et al. (2000), plantean el conectar siete partes como un rompecabezas: i) crear una atmósfera de cuidado basada en la amabilidad y la firmeza, la dignidad y el respeto mutuo; ii) usar las herramientas para la implementación de aulas de disciplina positiva, iii) realizar reuniones de aula de forma regular; iv) organizar reuniones con padres, profesores y estudiantes; v) entender los cuatro objetivos erróneos de comportamiento, atención indebida, poder equivocado, venganza y supuesta insuficiencia; vi) usar los pasos para resolver problemas de profesores ayudando a profesores y vii) usar estímulos, incluyendo más que palabras, incorporando actitudes hacia los estudiantes, es decir, ver la singularidad de cada niño en lugar de esperar a que encaje en un molde, tener confianza en que ellos son capaces de aprender de sus errores, lo cual requiere tiempo y disposición de los docentes para hablar y preocuparse por la situación de los estudiantes.

Como cuarta estrategia para disminuir las problemáticas de indisciplina en aula, Valdés, Urías y Alonso (2018), proponen el concepto de disciplina restaurativa, cuyo propósito es “generar buenas relaciones y evitar los conflictos en la escuela. Pretende empoderar a las víctimas, reparar las relaciones, fomentar que los agresores rindan cuentas por su conducta, reintegrar al agresor a la comunidad escolar y promover un clima escolar seguro” (p.194). Además, sugieren la participación activa de la comunidad escolar y el empoderamiento de sus problemáticas y conflictos, con el fin de solucionarlos desde su origen. Graham (2018) expone en este mismo marco, el planteamiento de que todos los seres humanos son dignos y están interconectados en tres valores: respeto, dignidad y preocupación mutua. Para su fomento, los maestros se enfocan en el manejo del aula como líderes generadores de democracia y participación. (*figura 5*).



Figura 5: Influencia de los estilos docentes en la disciplina.

La finalidad de las prácticas restaurativas es que el poder sea compartido, haciendo las cosas con las personas, en lugar de recargar el trabajo en uno de los actores, ya sea haciendo las cosas para las personas o haciendo las cosas por las personas, o en un caso más extremo el no hacer nada. Para lo anterior se requiere que los maestros proporcionen altas expectativas y altos niveles de apoyo, esto se sintetiza en una versión modificada por Graham de la ventana de disciplina social de Wachtel (2016) (figura 6).

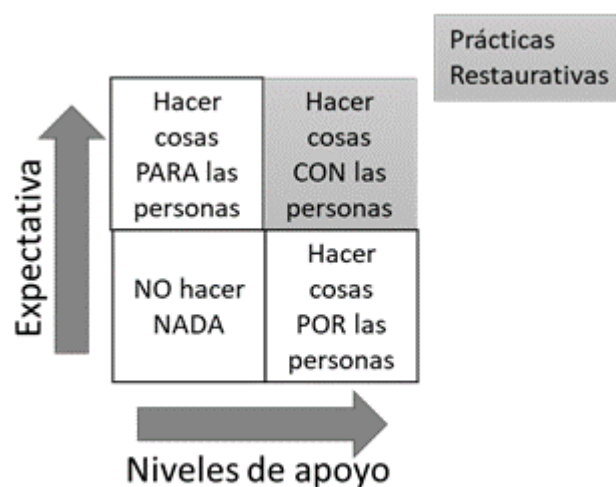


Figura 6: Ventana de la disciplina social (Wachtel, 2016)

En esta misma línea, Gregory et al. (2016), afirman que los docentes con alto nivel de implementación de prácticas restaurativas tienen relaciones más positivas con sus estudiantes, la percepción del docente es más respetuosa lo cual disminuye los casos de indisciplina en comparación con los de bajo nivel de prácticas restaurativas. Estas prácticas demostraron, promover el apoyo y las relaciones interpersonales, defender la estructura y los procesos justos e integrar la participación activa del estudiante. De otro lado, los estudiantes son más receptivos a la autoridad cuando en la escuela se tiene un clima disciplinario asertivo, en donde la participación de los estudiantes es honrada y los adultos se mantienen firmes en las experiencias compartidas de comportamiento, a su vez se ve influenciado en un clima favorable de aula y mejores desempeños académicos.

Para finalizar, en quinto lugar, Chaux y Velásquez (2016) proponen que el manejo asertivo de la disciplina en el aula de clase desde formas cuidadosas y formadoras que se caracterizan desde dos dimensiones de relación docente-estudiante: 1) el cuidado de la relación; en donde se debe percibir el cuidado, principalmente en el cómo se responde a las necesidades individuales de los estudiantes conservando un ambiente basado en el afecto, la amabilidad y el respeto. 2) el mantenimiento de la estructura del ambiente de aprendizaje; el docente debe centrar el esfuerzo en mantener la estructura del ambiente de aprendizaje, ser agente activo para conservar el orden en aula, garantizar el seguimiento de instrucciones, el cumplimiento con actividades académicas y el acatamiento de normas claras de comportamiento. Estas normas deben ser explícitas y consensuadas, construidas participativamente por el grupo a través de la discusión, al igual reforzar las normas grupalmente, abriendo espacios para la restauración y la proposición de soluciones a los problemas, razón por la cual la disciplina debe comprender tanto la participación democrática como las relaciones de cuidado que se gestan en el aula de clases.

2.5 Estilos docentes y participación democrática.

Una sociedad que quiere ser democrática requiere que todos los ciudadanos participen activa y críticamente de las decisiones que afectan su vida (Chaux, 2004). Visto desde el ámbito educativo, la escuela es el lugar en el que se construye un intercambio de conocimientos y experiencias y que además aporta en la formación de ciudadanos que

pueden tomar decisiones. En este sentido el aula de clases es el lugar central dentro de los procesos formativos, ya que en ésta se fortalece la capacidad de participación estudiantil y se desarrollan habilidades para la toma de decisiones, necesarias en la construcción de normas para la convivencia. De esta manera, desde la perspectiva de Ferreiro (2005) la participación “es acción. Es hacer algo. Es tomar parte, es un proceso en el que uno se emplea logrando y/o contribuyendo a que se obtenga un resultado” (p. 2).

Siguiendo con esto, la participación en el aula de clases es un asunto indispensable para el fomento de competencias ciudadanas como la escucha activa, entendida como la capacidad de comprender a los demás y demostrar que están siendo escuchados por medio de la interacción. Y la asertividad, capacidad de expresar las ideas, intereses y necesidades propias de manera clara y contundente (Chaux, 2012). Competencias necesarias en la formación ciudadana, puesto que posteriormente estas acciones se ponen en práctica en la vida cotidiana. Dentro de este marco “tiene todo el sentido pensar que las personas deben comenzar incidiendo sobre su espacio local” (Fernández, 2012, p.19); tal y como lo es el aula, un lugar en el que los estudiantes pasan mayor parte de su vida académica, y que nos permite afirmar que “la participación en el proceso de aprendizaje es una condición necesaria” (Ferreiro, 2005, p.2).

Ahora bien, desde la mirada de Flores (2015), para que exista una participación democrática trascendente en la formación del alumno, ésta debe estar mediada por un clima de aula positivo, en el que se privilegian *la interactividad y las interacciones*. De esta manera, aunque estos dos conceptos tengan similitudes, Ferreiro (2005) considera que la interactividad es la relación que establece la persona que aprende con el objeto de conocimiento, mientras que la interacción se refiere a la actividad y comunicación entre las personas implicadas en una tarea de aprendizaje. Dos nociones que intervienen en la construcción de un clima de aula positivo.

Teniendo en cuenta lo anterior, es imposible hablar de participación sin pensar en la democracia como parte de la formación ciudadana, asunto que es analizado por (Fernández, 2012; Sarramona y Rodríguez, 2010 y Ruiz y Chaux, 2004) quienes consideran que la participación y la democracia son dos conceptos indisociables. Por consiguiente “la participación fortalece la democracia, ya que existe un vínculo evidente

entre la participación de la ciudadanía y la eficacia y funcionalidad de un sistema democrático” (Fernández, 2012, p.18), considerando así que la participación es una característica propia de la democracia.

En este sentido, para que la participación en el aula sea democrática, Velásquez y Mejía (2015) consideran que “el docente debe cuidar dos aspectos: que la voz de los estudiantes sea escuchada de manera genuina y que estos sean motivados a plantear sus ideas y posiciones de manera crítica” (p.1). En consecuencia, la figura más importante para incentivar la participación de los estudiantes en el aula es la de los docentes (*ver figura 7*), puesto que cuando estos generan respeto y confianza, los estudiantes se sienten seguros de compartir sus ideas y experiencias dentro de su comunidad de aula (Velásquez, et al. 2015). Sobre este asunto Prieto (2005) agrega que:

La participación de los estudiantes en el aula estará condicionada por una serie de factores. Por una parte, dependerá de las significaciones de los profesores acerca de ésta, las que, a su vez, estarán influidas por las racionalidades que informan sus prácticas docentes. Por otra, dependerá de la naturaleza de las oportunidades que propicia el profesor para que los estudiantes se puedan o no involucrar activamente en sus procesos (p.28)



Figura 7: Influencia de los estilos docentes en la participación.

De esta manera, la participación en el aula de clases es fundamental en la construcción de una ciudadanía activa y comprometida, motivo por el cual “para que la democracia sea vivida de manera plena, estos procesos han de ocurrir en todos los espacios locales de la vida en sociedad, como el barrio o vereda, las empresas, las instituciones escolares e inclusive las familias” (Ruiz y Chau, 2005, p.60). Al respecto Zuleta (2010) nos invita a reflexionar en la manera como se ha entendido la relación entre educación y participación considerando que “la educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar. A ello se debe que el estudiante adquiera un respeto por el maestro y la educación que procede simplemente de la intimidación” (p.3).

Teniendo en cuenta lo anterior, agregamos que uno de los factores que influye en la construcción de aulas democráticas está relacionado con las habilidades críticas que desarrollan los estudiantes. Una forma de construir aulas participativas “requiere que los estudiantes, no sólo expresan activamente sus ideas, sino que también cuestionen críticamente lo que escuchan y planteen sus ideas de manera autónoma y responsable” (Velásquez y Mejía, 2015, p.2). Para finalizar, consideramos que para que exista un clima de aula positivo desde la perspectiva de Chau, et al. (2016), es fundamental incluir la promoción de una participación democrática y además crítica, la cual permitirá a los estudiantes desarrollar competencias para transformar su contexto y construir una sociedad más pacífica.

3. Diseño Metodológico

3.1 Enfoque y método

El presente estudio se desarrolló con un enfoque mixto de investigación que, según Hernández, Fernández y Baptista (2010), es la “integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una ‘fotografía’ más completa del fenómeno” (p. 546). Este enfoque es reconocido por Gómez (2006) como el de más alto grado de combinación entre los enfoques cualitativos y cuantitativos, donde ambos se entremezclan en todo el proceso de investigación o en la mayoría de sus etapas. Así mismo, dentro del enfoque mixto se encuentran dos modos de llevar a cabo la

investigación: de manera concurrente o secuencial; en este estudio se tiene previsto el modo concurrente, lo que significa que los datos cuantitativos y cualitativos serán recabados simultáneamente, en paralelo, sin secuencia (Hernández, et al, 2010).

En lo que respecta al enfoque cualitativo, el estudio fue de corte narrativo en la perspectiva teórica del socio construccionismo, construccionismo social o construccionismo relacional (Gergen, 2012). Esta teoría busca señalar cómo las personas llegan a describir, explicar o dar cuenta del mundo donde viven y sostiene que el conocimiento es una construcción social, que se crea en la interacción con otros, siendo claves el lenguaje y las pautas de relación social.

Para el manejo de los datos cuantitativos se aplicó un diseño de investigación no-experimental que, según Hernández et al. (2010), es la “que se realiza sin manipular deliberadamente [las] variables. [Lo que se hace es] observar los fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos” (p. 149). El diseño de investigación no experimental previsto fue de tipo ‘transeccional correlacional’. Este tipo de estudio describe “las relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado [...], pueden limitarse a establecer relaciones entre variables sin precisar sentido de causalidad o pretender analizar relaciones causales” (Hernández et al., 2010, p. 154).

3.2 Población

Fe y Alegría hace parte de una de las obras de la compañía de Jesús cuya misión es convertirse en un actor en la construcción de paz y ciudadanía. Para lograr este propósito, la fundación trabaja por mejorar la educación pública y por generar y potenciar capacidades en los niños, niñas y adolescentes para que sean agentes de cambio de sus propias vidas y de sus entornos. Actualmente cuentan con alrededor de 60 colegios, más de 77.998 estudiantes y 4.088 educadores formados en todo el territorio colombiano.

Teniendo en cuenta el objetivo general, se realizó la selección de los colegios en conjunto con las directivas de la fundación. Se recibieron los resultados de 16 colegios, los cuales fueron evaluados a partir de una prueba interna que realiza la institución.

Posteriormente se realizó la revisión de las pruebas Saber de 3°, 5°, 9° y 11° de los 16 colegios relacionados. Seguido a esto se hizo una sumatoria de los puntajes de lenguaje y matemáticas de las pruebas Saber, entre las cuales se tuvo en cuenta únicamente el desempeño de la prueba en 3°, 5° y 9°, teniendo en cuenta que la presente investigación se realizará en el intervalo de estos grados.

Con la información presentada anteriormente, se realizaron las sumatorias de la evaluación interna de Fe y Alegría y la prueba saber 3°, 5° y 9° de los colegios. Evidenciando así los 6 colegios que tenían el puntaje más alto y bajo. Teniendo en cuenta la disponibilidad de los colegios, las directivas nos propusieron trabajar con 6 instituciones ubicadas en las ciudades de Girón, Ibagué, Bogotá, Cúcuta, Santa Marta y Montería.

Cabe resaltar que durante este estudio los colegios de Fe y Alegría estaban incorporando el Modelo Pedagógico de Innovación para el Aprendizaje y la Transformación Social, el cual busca implementar una educación fuera de lo que hemos conocido cómo lo tradicional. En este sentido, el modelo busca: (i) Romper los ‘muros’ que separan a los estudiantes por grupos, edades o grados; (ii) Cambiar las planeaciones de contenidos o actividades para los estudiantes de todo un grado; (iii) Cambiar la organización por áreas y/o asignaturas del conocimiento; (iv) Cambiar los esquemas tradicionales de evaluación que imponen test y exámenes que se enfocan en la clasificar a los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, para la implementación del modelo de innovación Fe y Alegría propone cuatro ambientes de aprendizaje con el fin de fomentar el trabajo colaborativo, el autoaprendizaje y el desarrollo del pensamiento creativo y crítico. Bajo esta perspectiva, los ambientes de aprendizaje son: Potenciando talentos e intereses (PTII), Proyectos comunitarios con incidencia comunitaria (PIIC), Ciudadanía para la convivencia la reconciliación y la paz (CPRP) y Cualificación de habilidades conceptos y competencias (Cualificar). Bajo este marco, los grados escogidos para este estudio fueron 4°, 7° y 8° en el ambiente de cualificar lenguaje, matemáticas y ciencias sociales.

La población de estudiantes de grado cuarto fue de 360, distribuidos entre los seis colegios, los participantes hombres fueron el 47,8% y mujeres 52,2%, de los cuales el 95,3% se encontraba entre los 8 y 11 años, y el 4,7% de estudiantes se encontraba entre

los 12 y 14 años. Para esta investigación fue importante la nomenclatura utilizada por los colegios, en relación a la división de los cursos, como en cuarto: 4A, 4B, 4C, 4D, ya que se quería identificar claramente curso con profesor correspondiente. Es importante tener en cuenta que en este nivel académico se analizó la asignatura de Cualificar Lenguaje.

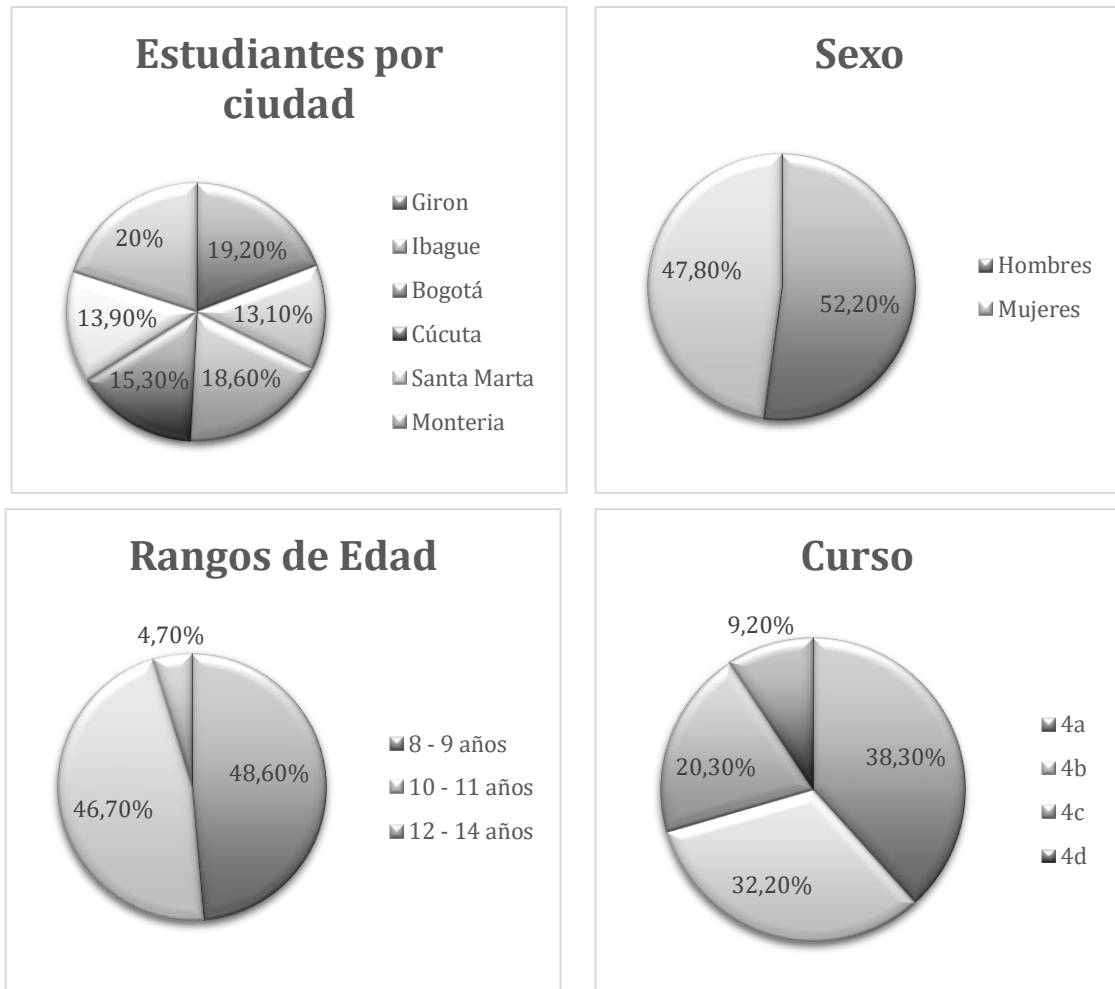


Figura 8. Descripción muestra grado cuarto. Estudiantes por ciudad – Sexo – Rango de edad - Curso.

La población con la cual se trabajó en el grado séptimo y octavo fue de 759 estudiantes, distribuidos entre los seis colegios, los participantes hombres fueron el 49,7% y mujeres 49,5%, de los cuales el 96% se encontraba entre los 11 y 15 años, y el 4% de estudiantes se encontraba entre los 16 y 18 años. Se hace énfasis que en el grado séptimo se trabajó en la asignatura de cualificar matemáticas con 403 estudiantes, mientras que en grado octavo se trabajó en la materia de ciencias sociales con 356 estudiantes.

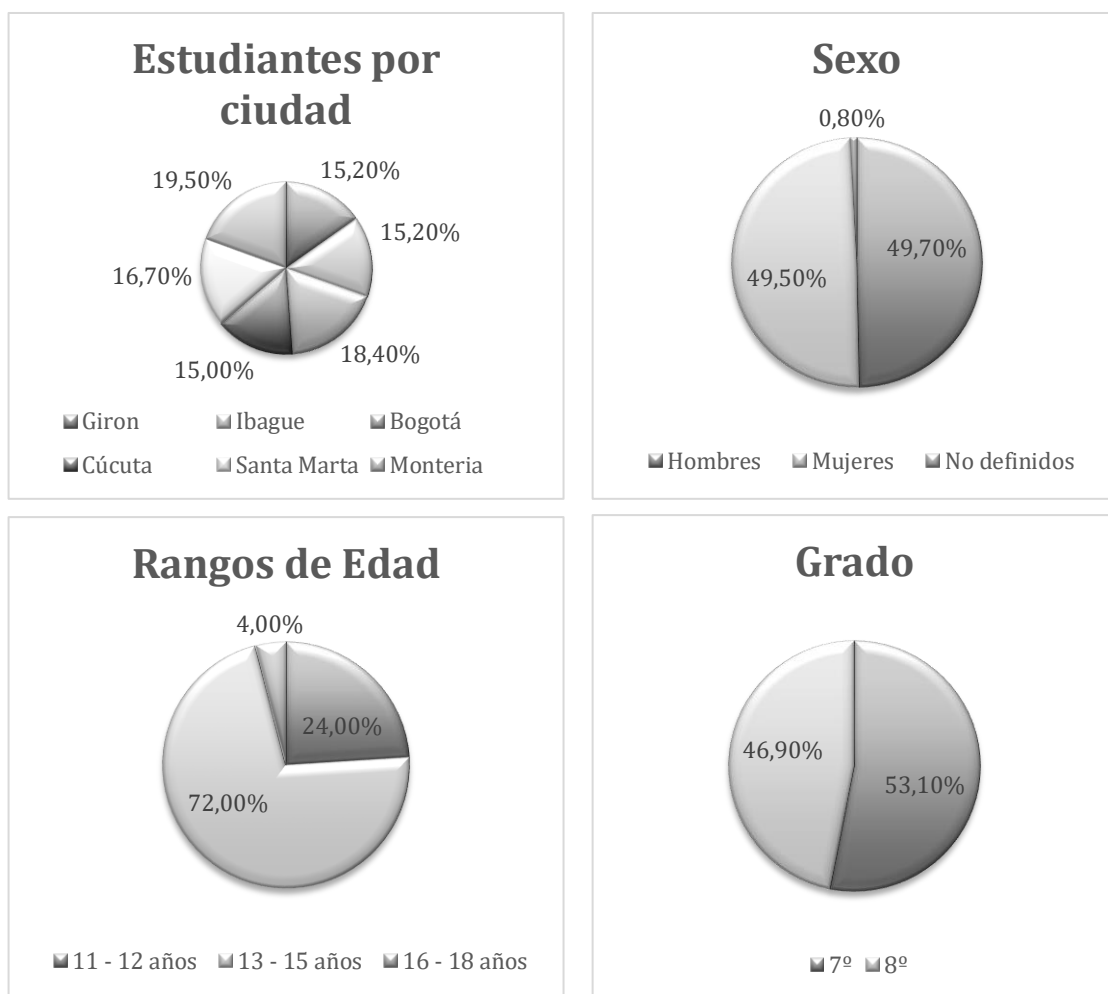


Figura 9. Descripción muestra grados séptimo y octavo. Estudiantes por ciudad – Sexo – Rangos de edad - Grado.

La muestra estuvo comprendida por un total de 1119 estudiantes de 4º, 7º y 8º distribuidos en las seis instituciones de Fe y Alegría y 26 docentes de las áreas de cualificar lenguaje, matemáticas y ciencias sociales.

3.3 Instrumentos de recolección de información

Instrumentos cuantitativos

La recolección de datos cuantitativos con estudiantes y docentes se realizó a partir del diseño de cuestionarios que dan cuenta del clima de aula y los estilos docentes. Para la elaboración de estos instrumentos se procedió de la siguiente manera: i) revisión de investigaciones previas con encuestas que dieran cuenta de estilos docentes (Alkharusi, Aldhafri, Kazem, Alzubiadi, & Al-Bahrani, 2011; Ertesvåg, 2011; Konold & Cornel,

2015; Rogers, Bassett, Collins & Snyder, 2017; Yao & Luhb, 2019) y clima de aula (Esquivel, Gutiérrez, Mercado, Pachón, & Ortega, 2016); ii) selección de preguntas para cada una de las categorías; iii) selección de preguntas para estudiantes de primaria teniendo en cuenta nivel de comprensión para el 4°; iv) pilotaje del instrumento en población similar a la de estudio¹; v) validación estadística con el programa SPSS en cuanto a correlación de respuestas y confiabilidad interna del instrumento.

Los cuestionarios de estudiantes constan de un espacio donde se diligencian datos personales, preguntas con respuesta tipo likert con escala, siempre, casi siempre, nunca, casi nunca y preguntas de selección múltiple con única respuesta. Las preguntas abordaron las tres categorías: construcción de relaciones de cuidado, participación democrática, manejo de la disciplina. El número de preguntas varía entre los grados de primaria y bachillerato dada su complejidad y una última pregunta relacionada con el estilo docente (Anexo 1). El análisis de confiabilidad consistente para el estudio, a partir del alpha de Cronbach obtenido para los cuestionarios fue de 0,722 para el cuestionario de 4° y de 0,905 para 8° y 7°. Se emplearon preguntas como:

- En la clase todos tenemos buenas relaciones con los compañeros.
- En esta clase se dedica más tiempo a solucionar problemas que a desarrollar los temas de sociales.
- En clase de sociales las ideas de los estudiantes son escuchadas y tomadas en cuenta.

Para el cuestionario docente, en una primera parte se formularon 6 preguntas que dan cuenta del estilo docente autopercebido; en donde debían seleccionar las respuestas que mejor describiera o se aproxima a lo que piensan y a la forma como hace las cosa. Una segunda parte con 7 preguntas tipo likert que indagaron acerca de las relaciones de cuidado. Debido al número de preguntas contrastado con el número de participantes no permitió calcular la confiabilidad del instrumento (Anexo 2). Se formularon preguntas como:

- Sobre el manejo de la disciplina:

¹ El pilotaje de instrumentos fue realizado en la IED Fanny Mikey ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, en el cual participaron 31 estudiantes de 4°, 27 estudiantes de 7°, 28 estudiantes de 8°, para un total de 86 estudiantes y 3 docentes de: matemáticas (4°), lengua castellana (7°) y biología (8°).

- a. Es posible manejar la disciplina de una clase sin regañar.
- b. A veces toca gritar para manejar la disciplina de la clase.
- c. A menudo, es mejor que los (las) estudiantes hagan lo que quieran en clase.

-Relaciones de cuidado:

Confío en que los (las) estudiantes pueden alcanzar las metas académicas de la asignatura.

Instrumentos cualitativos

Para los docentes se diseñaron 5 preguntas para ser utilizadas en entrevistas semi estructuradas individuales, que dan cuenta de sus percepciones según las categorías de análisis (Anexo 3) utilizando preguntas como:

- ¿En sus clases qué tanto espacio o qué tanta importancia le da a la participación de los estudiantes?

En cuanto a grupos focales, se formularon 5 preguntas abiertas, que se aplicaron en grupos conformados por 2 estudiantes de cada curso escogido en 7° y 8° para un tde 8 estudiantes por grupo focal. Con el fin de conocer las percepciones de los estudiantes en cuanto a las categorías de análisis (Anexo 4), se utilizaron preguntas como:

- ¿Cómo es la relación entre ustedes y con el profesor o profesora de esta clase?

Por último, para la observación de clases se diseñó una matriz en la cual se encuentran los criterios para las categorías de estilo docente y clima de aula, en ella el investigador registra las situaciones que apoyan cada categoría dentro de coherencia alta, media o baja, relacionando la descripción de cada categoría con la observación de clase esta se puede ver en el (Anexo 5), por ejemplo.

		Coherencia alta (4, 5)	Coherencia media (2, 3)	Coherencia baja (0, 1)
CLIMA DE AULA POSITIVO	Relaciones entre estudiantes	Se observan relaciones cuidadosas y amables entre los estudiantes. No se da maltrato.	Las relaciones son amables en su mayoría, pero se evidencian algunas situaciones de maltrato.	Se observan varias situaciones de maltrato entre los estudiantes (ej. Burlas, exclusiones, golpes, insultos, etc.)

3.4 Trabajo de campo y procedimiento

El trabajo de campo tuvo una estructura metodológica definida donde se realizaron una serie de actividades para la recolección de datos de interés de la investigación. Estas actividades fueron:

- Aplicación de cuestionarios a los estudiantes de dos cursos por institución de los niveles de 4º, 7º y 8º.
- Aplicación de cuestionarios a los docentes de Cualificar Lenguaje en 4º; Cualificar Matemáticas 7º; Ciencias Sociales 8º.
- Entrevista semiestructurada al docente de Cualificar Lenguaje de 4º y al docente de Cualificar Matemáticas de 7º o al docente de Ciencias Sociales 8º.
- Observación de clases de los docentes a quienes entrevistamos de Cualificar Lenguaje de 4º y al docente de Cualificar Matemáticas de 7º o al docente de Ciencias Sociales 8º.
- Grupo focal donde se contó con la participación de dos estudiantes por cada uno de los cursos seleccionados para la aplicación de cuestionarios de los niveles de 7º y 8º.

4. Análisis de resultados

Los datos cuantitativos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS, y los cualitativos utilizando a técnica de análisis de contenido en NVivo. Se presentan primero los resultados cuantitativos con tablas de elaboración propia, que corresponden a los cuestionarios respondidos por docentes y estudiantes; posteriormente los datos cualitativos correspondientes a las entrevistas docentes, grupos focales y matrices de observación.

4.1 Resultados cuantitativos

En este apartado se presenta el análisis de los cuestionarios de los estudiantes de 4º, 7º y 8º y de los cuestionarios de los docentes de las áreas de cualificar lenguaje, matemáticas y ciencias sociales.

4.1.1 Resultados Cuestionario a estudiantes

Como ya se expuso, los cuestionarios se aplicaron en primaria a 360 estudiantes de 4° y en secundaria a 759 estudiantes de 7° y 8°, de los seis colegios de Fe y Alegría. En esta parte se incluyen, primero los resultados descriptivos de los cuestionarios, en particular lo referente a la frecuencia de respuestas de acuerdo con la escala tipo Likert. En estos análisis se incluyen todas las preguntas.

Posteriormente se exponen los análisis que se hicieron a partir del cálculo de variables cuantitativas para las tres partes del cuestionario de estudiantes: i) relaciones de cuidado entre estudiantes; ii) disciplina en cuanto a estructura y relación docente – estudiante; iii) participación, y una cuarta variable cuantitativa del total del cuestionario, a la cual la denominó clima de aula; y los cruces de estas variables cuantitativas con los estilos autopercebidos por los docentes según el cuestionario correspondiente en: estilo docente, estilo en las relaciones con los estudiantes y el manejo de la disciplina. Estas últimas también son variables cuantitativas calculadas a partir de los resultados del cuestionario docente.

A continuación, se encuentran la información recolectada en cada uno de los grados.

4.1.1.1 Resultados descriptivos 4°

4.1.1.1.1 Relaciones de cuidado entre estudiantes

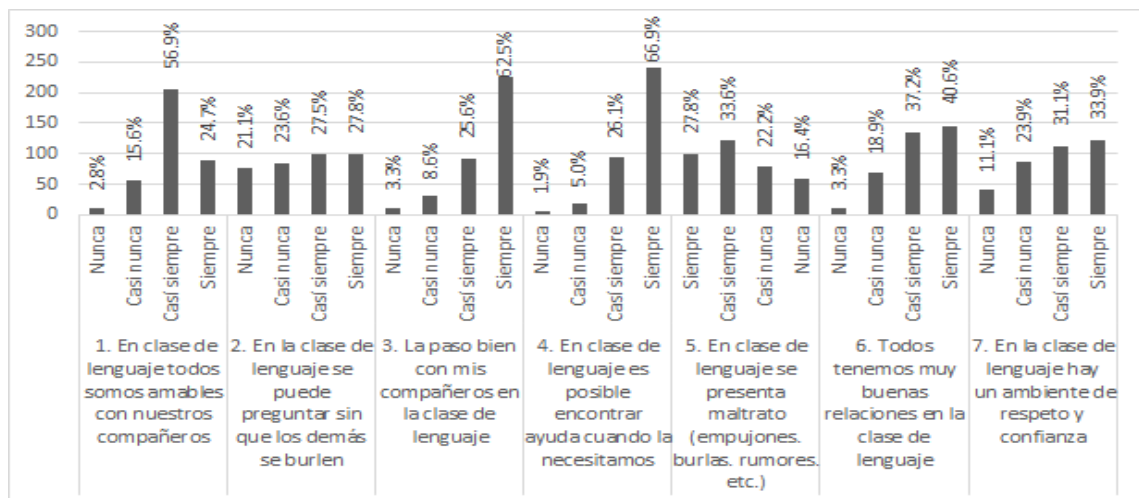


Figura 10. Percepción de las relaciones de cuidado entre los estudiantes de 4°.

La primera parte del cuestionario indaga sobre la percepción de las relaciones de cuidado presentes entre los estudiantes de grado cuarto, resultados presentados en la figura 10. Se evidenció que las respuestas a las preguntas 1, 3, 4 y 6 denotan alto grado

de cuidado, ya que las respuestas de siempre y casi siempre suman más del 70%. Dichas preguntas se refieren a: amabilidad, sensación de bienestar, ayuda y buenas relaciones entre estudiantes, respectivamente. Mientras que en la pregunta 2 el 44% perciben que nunca o casi nunca se puede preguntar sin recibir burlas; en la 5 el 61% dice que siempre o casi siempre se presenta maltrato, empujones y rumores en clase, lo cual muestra la presencia de algunas formas de agresión en las relaciones entre estudiantes. Por último, en la pregunta 7 el 65% de los estudiantes perciben que casi siempre o siempre hay ambiente de respeto y confianza en clase.

4.1.1.1.2 Disciplina estructura relación docente-estudiante

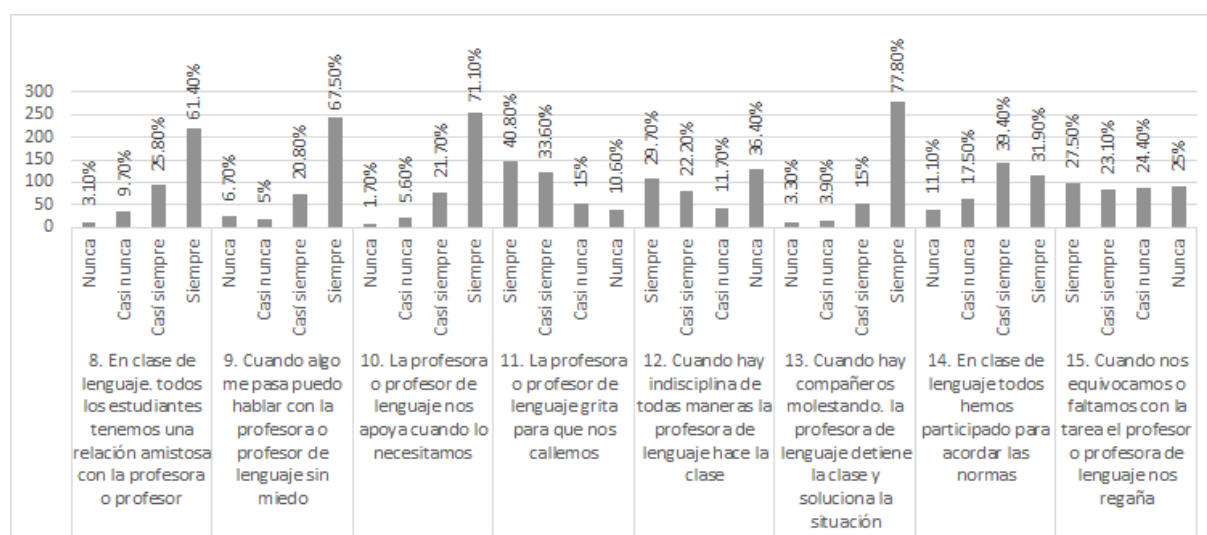


Figura 11. Percepción de la disciplina estudiantil y la su relación con el docente de los estudiantes de 4°.

La segunda parte del cuestionario se centra en la percepción que tienen los estudiantes acerca de la disciplina y su relación con el docente, resultados presentados en la figura 11. Las preguntas 8, 9, 10, 13 y 14 evidencian alta estructura en cuanto a la disciplina, puesto que en las respuestas para estas preguntas el 70% de los estudiantes perciben que siempre y casi siempre se presentan los siguientes aspectos: relaciones amistosas con el profesor, se puede hablar con el docente sin miedo, el profesor muestra apoyo cuando se necesita, el profesor detiene la clase para solucionar situaciones de indisciplina y hay participación de los estudiantes en el acuerdo de normas de clase.

En cuanto a la pregunta 11, el 74% de los estudiantes perciben que siempre y casi siempre el docente usa gritos para que los estudiantes hagan silencio. A su vez en la pregunta 12 y 14 más de la mitad, el 51% y 50% respectivamente, afirma que casi siempre o siempre el profesor continúa la clase aun cuando haya indisciplina y los

regaña cuando se equivocan o faltan con la tarea; mostrando bajo nivel de disciplina y la relación docente-estudiante en estos tres aspectos.

4.1.1.1.3 Participación

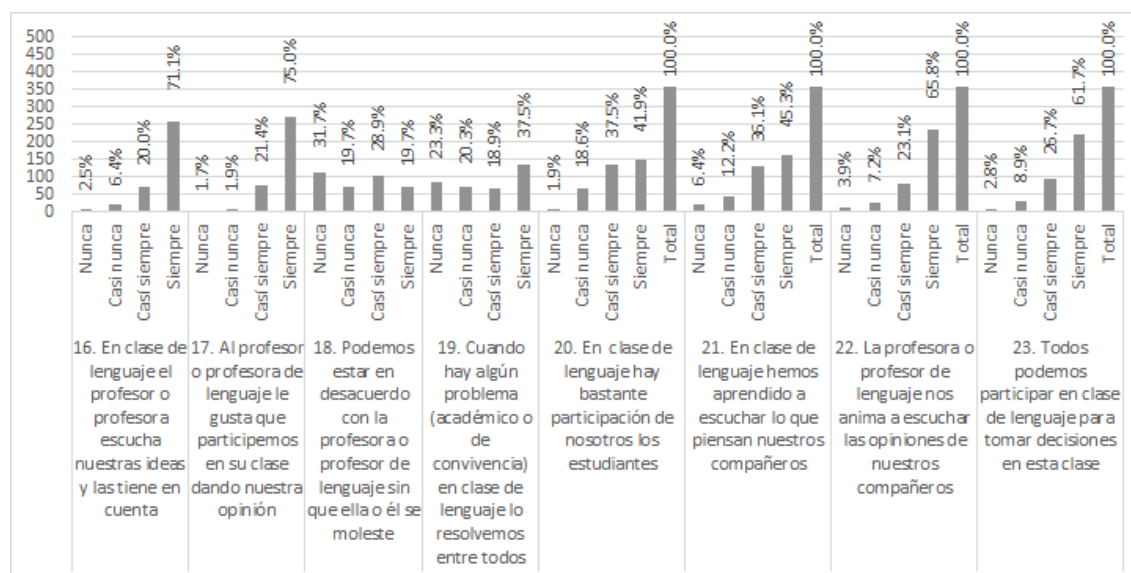


Figura 12. Participación de los estudiantes y escucha de 4°.

La tercera parte del cuestionario examina la participación de los estudiantes, la escucha entre ellos y la escucha estudiante-docente, resultados presentados en la figura 12. Las respuestas a las preguntas 16, 17, 20, 21, 22 y 23 muestran alta promoción de la participación, dado que más del 79% de la percepción de los estudiantes es que casi siempre o siempre se presentan las siguientes situaciones: el profesor escucha y tiene en cuenta las ideas de los estudiantes, le gusta que los estudiantes den su opinión y participen, el docente anima a que se escuche lo que piensan entre estudiantes y ellos lo hacen, además la participación permite que los estudiantes tomen decisiones en clase.

Respecto a las preguntas 18 y 19 aproximadamente la mitad de los estudiantes 51% y 43% respectivamente dan cuenta de que casi nunca y nunca pueden estar en desacuerdo con el profesor sin que él se moleste, además casi nunca y nunca se resuelven los problemas académicos o de convivencia entre todos.

4.1.1.1.4 Estilo docente percibido por los estudiantes de 4°

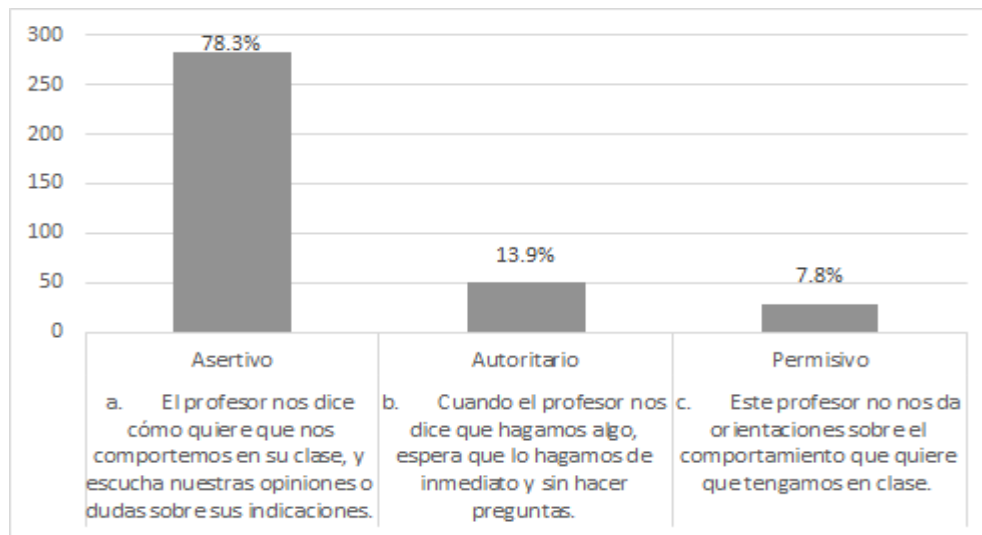


Figura 13. Estilo docente percibido por los estudiantes, 4°.

La última parte del cuestionario pregunta acerca del estilo docente que perciben los estudiantes *figura 13*, resaltando que la mayoría reconoce como asertivos a sus docentes, el 13.9% como autoritarios y una pequeña porción como permisivos.

4.1.1.2 Resultados descriptivos estudiantes 7°

4.1.1.2.1 Relaciones de cuidado entre estudiantes

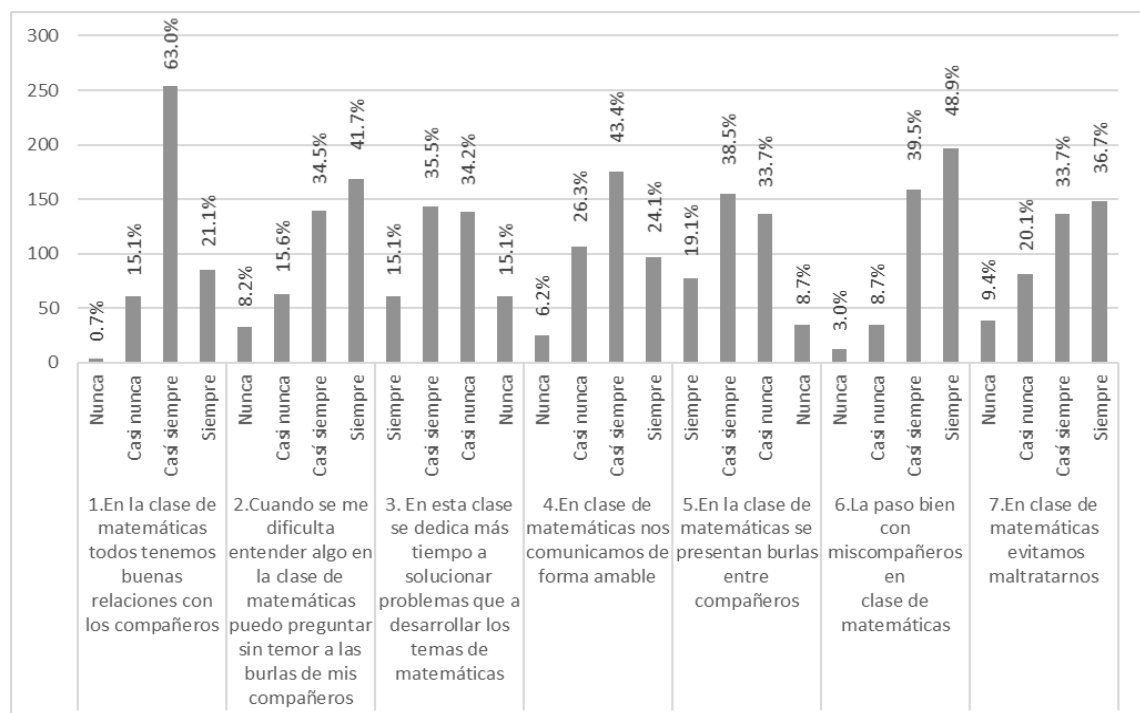


Figura 14A. Percepción de las relaciones de cuidado entre los estudiantes 7°.

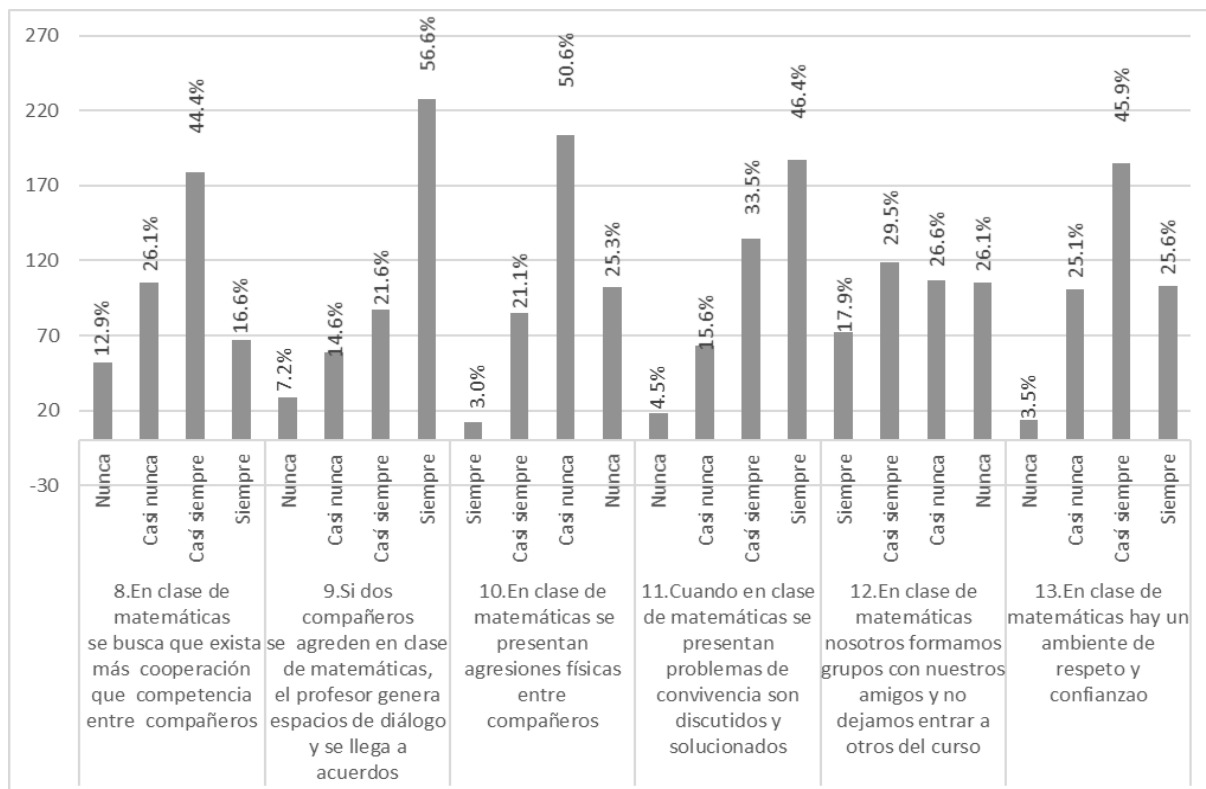


Figura 14B. Percepción de las relaciones de cuidado entre los estudiantes 7°.

La primera parte del cuestionario indaga sobre la percepción de las relaciones de cuidado presentes entre los estudiantes de grado séptimo, resultados presentados en la figura 14A y 14B. Se evidenció que las respuestas a las preguntas 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 11 y 13 denotan alto grado de cuidado, porque las respuestas de siempre y casi siempre suman más del 70%. Dichas preguntas se refieren a: buenas relaciones entre compañeros, poder preguntar sin temor a burlas, comunicación amable, sensación de bienestar, el evitar maltrato, cooperación, espacios de diálogo generados por el docente, solución de problemas de convivencia desde el diálogo y ambiente de respeto y confianza. Además, en la pregunta 10 el 76% percibe que casi nunca y nunca se presentan agresiones físicas entre compañeros.

Mientras que en las preguntas 3, 5 y 12, aproximadamente la mitad de los estudiantes, 50%, 57% y 47% perciben un nivel bajo en cuidado, dado que afirman que casi siempre y siempre, se dedica más tiempo a solucionar problemas dejando a un lado los temas de clase, se presentan burlas entre compañeros y se forman grupos entre amigos que impiden integrar a otros compañeros.

4.1.1.2.2 Disciplina estructura relación docente-estudiante

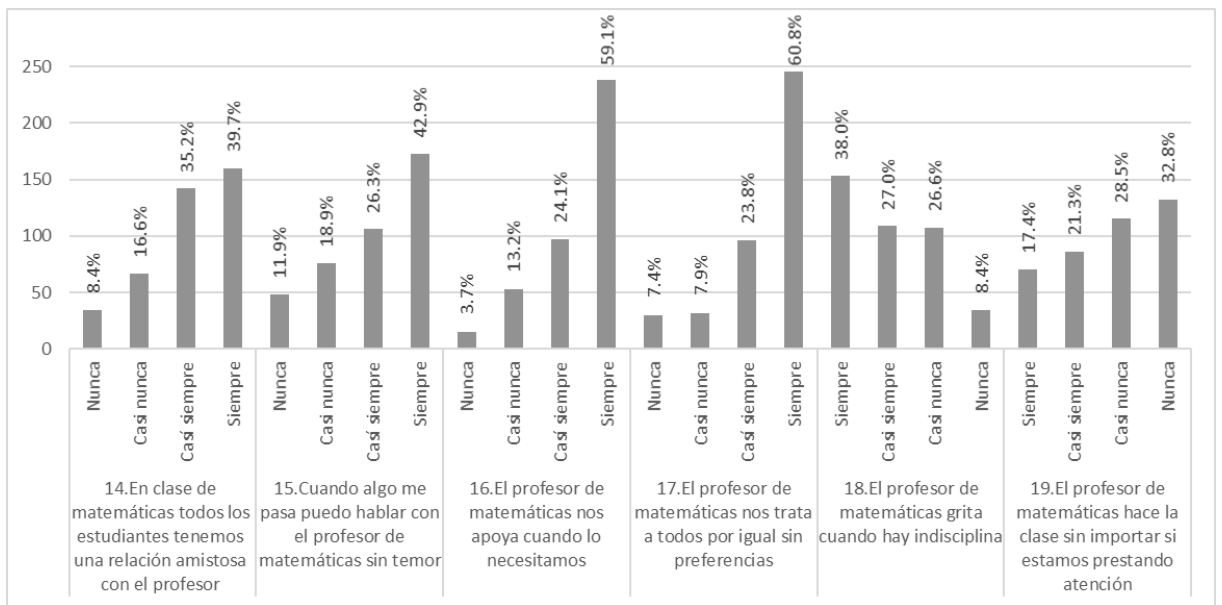


Figura 15A. Percepción de la disciplina y la relación con el docente por parte de estudiantes 7°

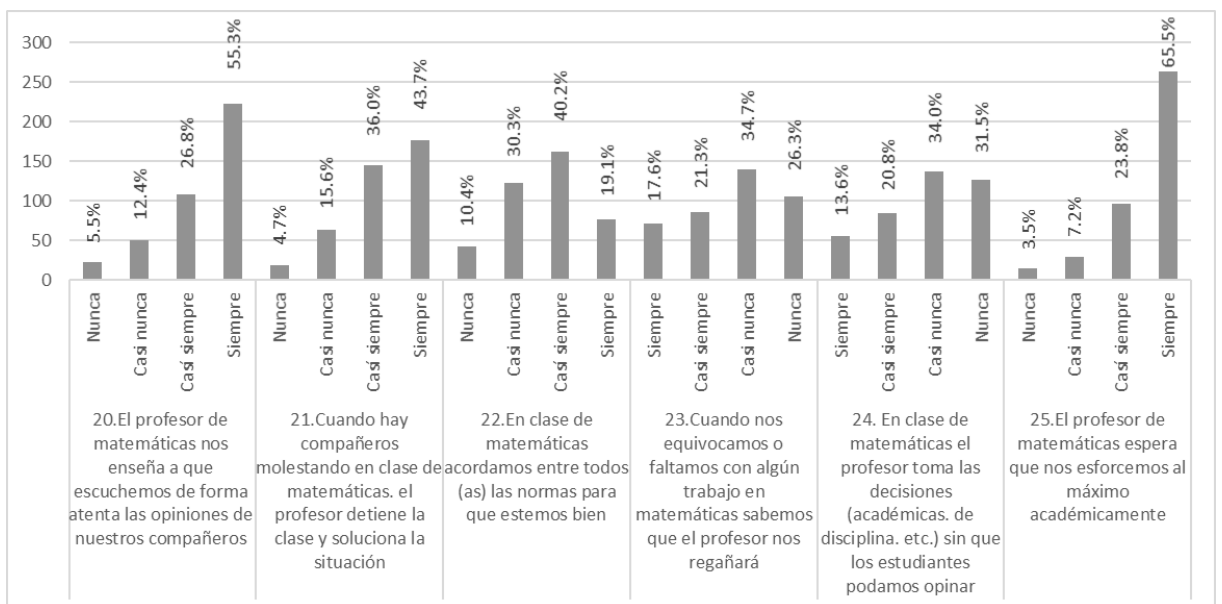


Figura 15B. Percepción de la disciplina y la relación con el docente por parte de estudiantes de 7°

La segunda parte del cuestionario se centra en la percepción que tienen los estudiantes a cerca de la disciplina y su relación con el docente, resultados presentados en las *figuras 15A y 15B*. Las preguntas 14, 15, 16, 17, 20, 21 y 25 evidencian alta estructura en cuanto a la disciplina, puesto que en las respuestas para estas preguntas más del 70% de los estudiantes perciben que siempre y casi siempre se presentan los siguientes aspectos: relaciones amistosas con el profesor, se puede hablar con el docente sin miedo, el profesor muestra apoyo cuando se necesita, también da trato equitativo a sus estudiantes, enseña a que se escuchen las opiniones de los compañeros, detiene la clase para

solucionar situaciones de indisciplina y tiene expectativas académicas altas de sus estudiantes.

En la pregunta 18 los estudiantes de 7° en un 65% perciben que casi siempre y siempre el docente grita cuando se presenta indisciplina y en la pregunta 22 con un 41% los estudiantes afirman que casi nunca o nunca participan en el acuerdo de normas.

4.1.1.2.3 Participación

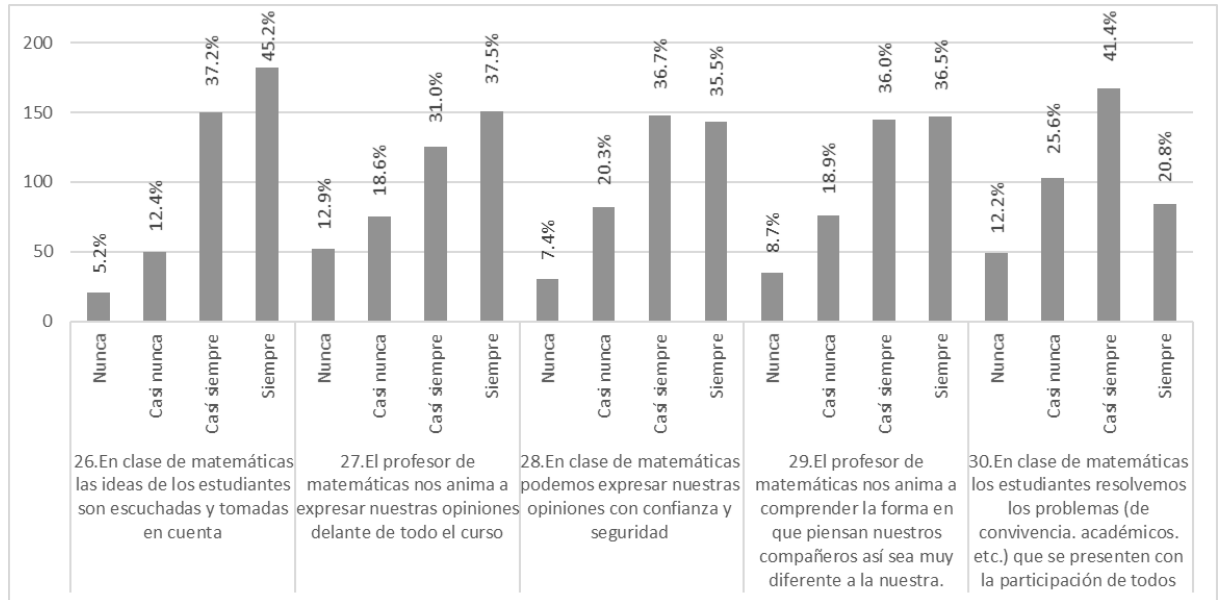


Figura 16A. Participación de los estudiantes 7°

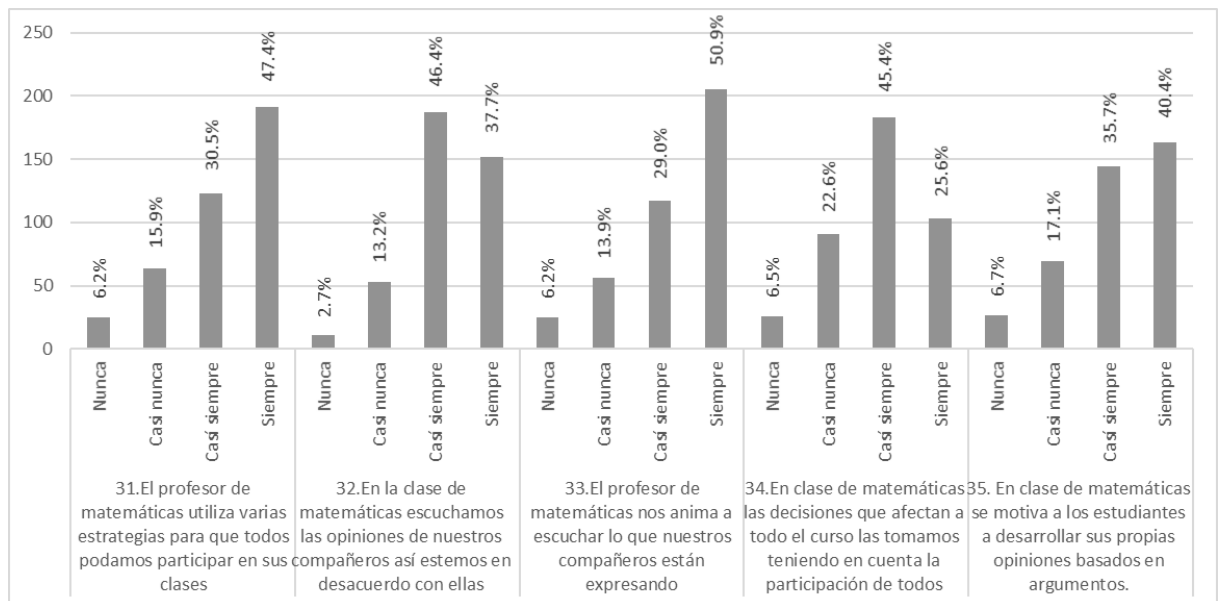


Figura 16B. Participación de los estudiantes 7°

La tercera parte del cuestionario examina la percepción de la participación de los estudiantes, los resultados son presentados en las figuras 16A y 16B. Las respuestas a

las preguntas 26, 28, 29, 31 a 35 muestran la percepción de un alto nivel de participación, dado que más del 70% de los estudiantes afirma que casi siempre o siempre el profesor escucha y tiene en cuenta las ideas de los estudiantes, los estudiantes pueden expresar sus opiniones frente a la clase con confianza y seguridad, además el docente anima a comprender las formas de pensar de los demás así sean diferentes a la de ellos, también implementa estrategias para generar espacios de participación, anima a que se escuche de manera respetuosa lo que piensan los demás, la participación permite que los estudiantes tomen decisiones que afectan el desarrollo de la clase y son motivados a basar sus opiniones en argumentos.

Respecto a las preguntas 27 y 30 el 31% y 39% de los estudiantes respectivamente, dan cuenta de que casi nunca y nunca son animados a expresar sus opiniones frente al curso y tampoco resuelven los problemas de convivencia y académicos entre ellos.

4.1.1.3 Resultados descriptivos estudiantes 8°

4.1.1.3.1 Relaciones de cuidado entre estudiantes:

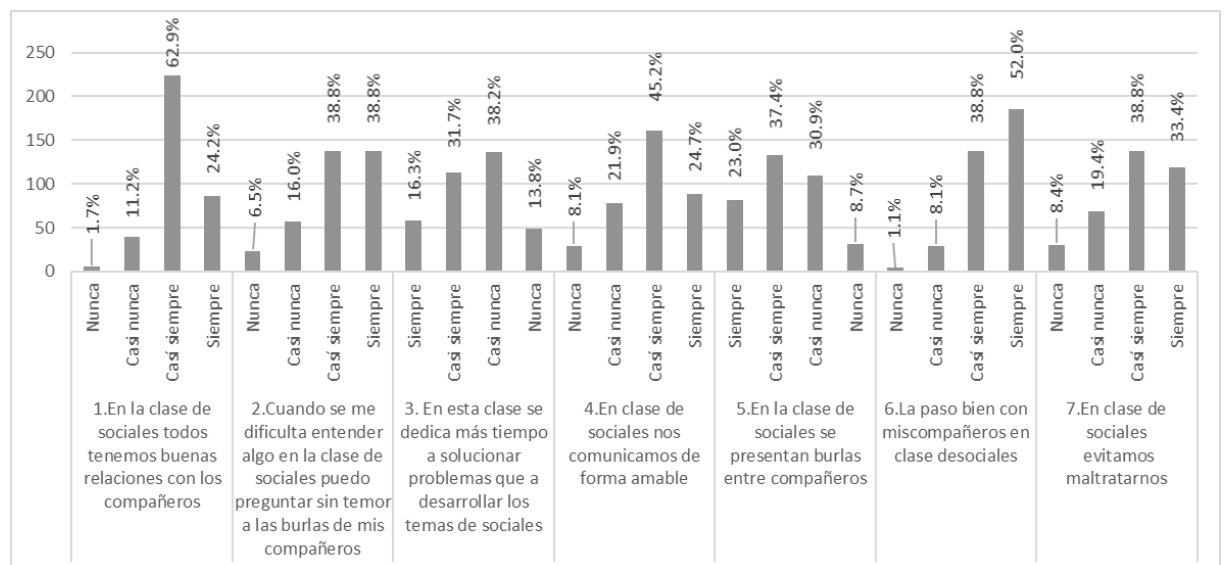


Figura 17A. Percepción de las relaciones de cuidado entre los estudiantes 8°

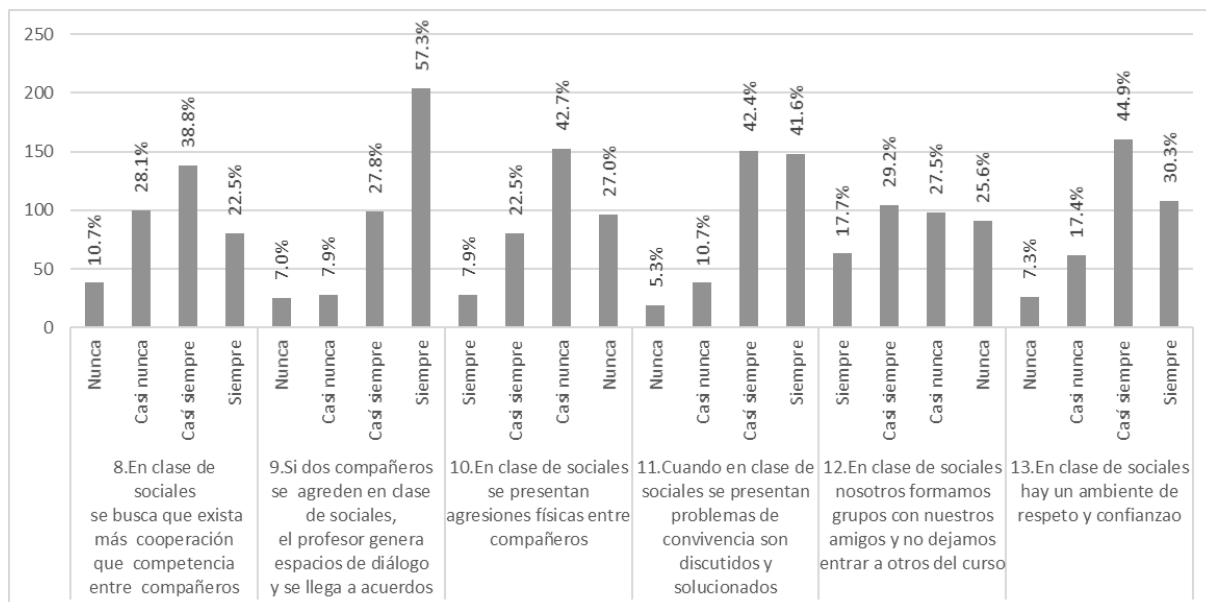


Figura 17B. Percepción de las relaciones de cuidado entre los estudiantes 8°

La primera parte del cuestionario indaga sobre la percepción de las relaciones de cuidado presentes entre los estudiantes de grado octavo, resultados presentados en las figuras 17A y 17B. Se evidenció que las respuestas a las preguntas 1, 2, 4, 6, 7, 9, 11 y 13 muestran alto nivel de cuidado las respuestas de siempre y casi siempre suman más del 70%. Dichas preguntas se refieren a buenas relaciones entre compañeros, preguntar sin temor a burlas, comunicación amable, sensación de bienestar, evitar el maltrato, espacios de diálogo generados por el docente, solución de problemas de convivencia desde el diálogo y ambiente de respeto y confianza. Además, en la pregunta 10 el 70% percibe que casi nunca y nunca se presentan agresiones físicas entre compañeros.

Mientras que en las preguntas 3, 5 y 12, aproximadamente la mitad de los estudiantes, 52%, 60% y 47%, perciben casi siempre y siempre se dedica más tiempo a solucionar problemas dejando a un lado los temas de clase, se presentan burlas entre compañeros y se forman grupos entre amigos que impiden integrar a otros compañeros. Por último, la pregunta 8 el 39% de los estudiantes perciben que casi nunca y nunca se busca más cooperación que competencia entre ellos.

4.1.1.3.2 Disciplina estructura relación docente-estudiante

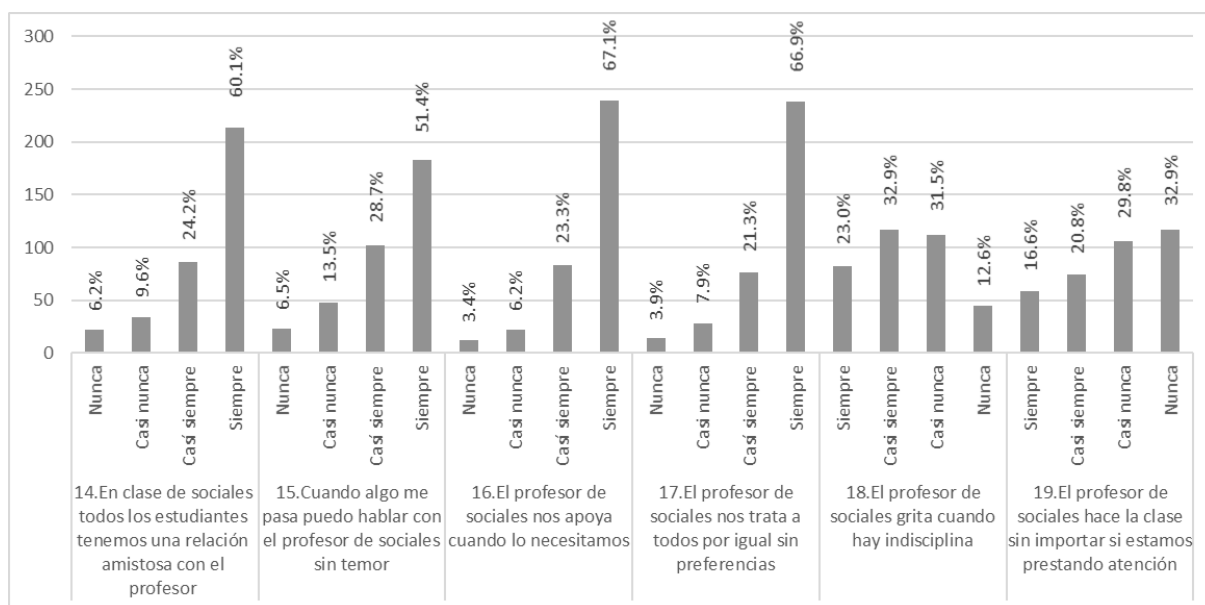


Figura 18A. Percepción estudiantil de disciplina y su relación con el docente 8*

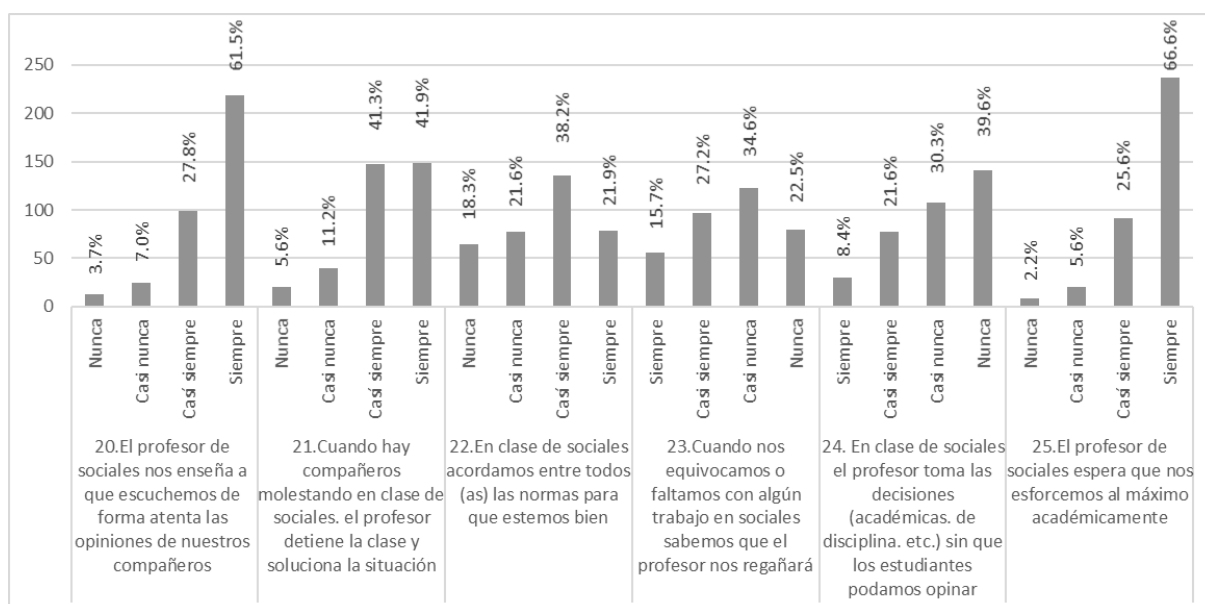


Figura 18B. Percepción estudiantil de disciplina y su relación con el docente 8*

La segunda parte del cuestionario se centra en la percepción que tienen los estudiantes a cerca de la disciplina y su relación con el docente, resultados presentados en las *figuras 18A y 18B*. Las preguntas 14 a 17, 20, 21, y 25 muestran alta estructura en cuanto a la disciplina, puesto que en las respuestas más del 70% de los estudiantes perciben que siempre y casi siempre se presentan relaciones positivas con el profesor, se puede hablar con el docente sin miedo, el profesor muestra apoyo cuando se necesita, también da trato equitativo a sus estudiantes, enseña a que se escuchen las opiniones de los compañeros, detiene la clase para solucionar situaciones de indisciplina y tiene altas expectativa académicas de sus estudiantes. A su vez la pregunta 24, casi nunca y nunca las decisiones

académicas y disciplinarias son tomadas sin tener en cuenta la opinión de los estudiantes.

Por otro lado, en las preguntas 18 y 23, el 56% y 43% respectivamente los estudiantes afirman que casi siempre o siempre el profesor continúa la clase aun cuando haya indisciplina, regaña cuando los estudiantes se equivocan o faltan con la tarea. Por último, en la pregunta 19 con un 37% casi siempre y siempre el profesor continúa su clase sin importar que le presten atención y en la pregunta 22 en un 40% casi nunca y nunca se acuerda con los estudiantes las normas de clase.

4.1.1.3.3 Participación

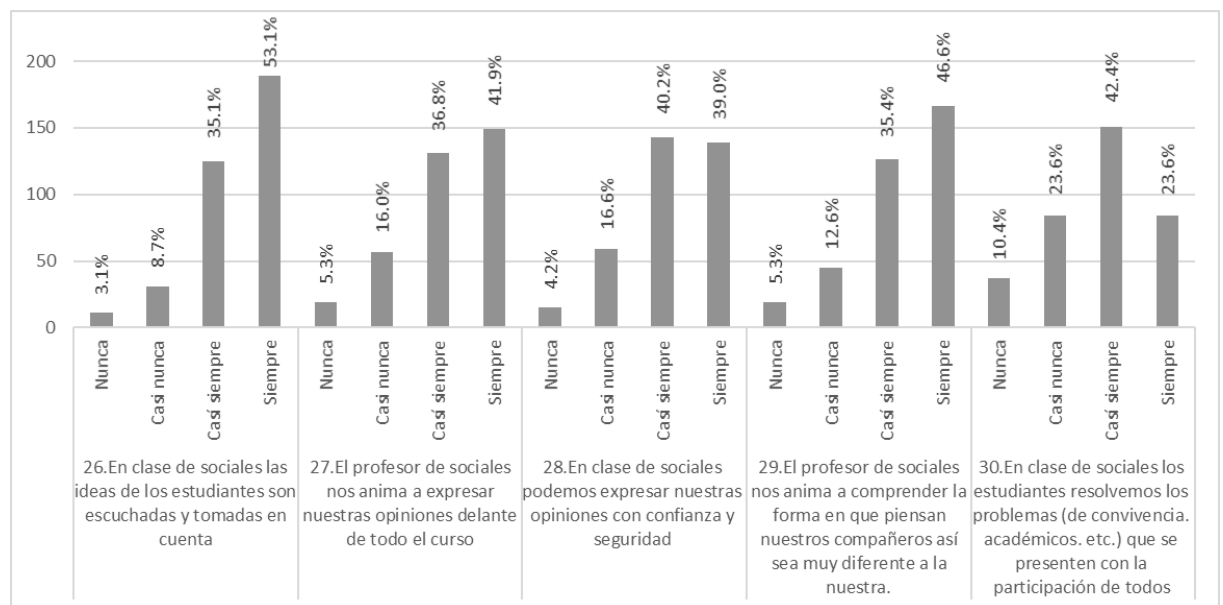


Figura 19A. Percepción de la participación por parte de los estudiantes 8°

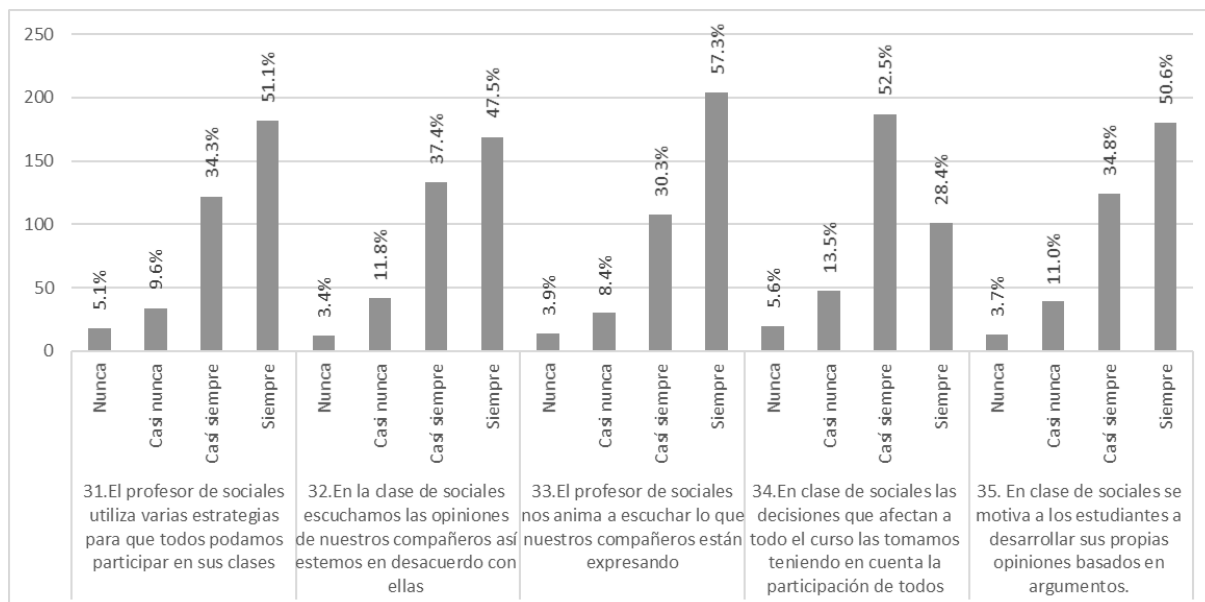


Figura 19B. Percepción de la participación por parte de los estudiantes 8*

La tercera parte del cuestionario examina la percepción de participación de los estudiantes, resultados presentados en las *figuras 19A y 19B*. Las respuestas a las preguntas 26 a 29 y 31 a 35 muestran alto nivel de participación, dado que más del 70% de la percepción de los estudiantes es que casi siempre o siempre el profesor escucha y tiene en cuenta las ideas de los estudiantes, estos últimos son animados a expresar sus opiniones frente al curso, pueden expresar sus opiniones con confianza y seguridad, además el docente anima a comprender las formas de pensar de los demás así sean diferentes a la de ellos, también implementa estrategias para generar espacios de participación, anima a que se escuche de manera respetuosa lo que piensan los demás, la participación permite que los estudiantes tomen decisiones que afectan el desarrollo de la clase y son motivados a basar sus opiniones en argumentos. Respecto a la pregunta 30 el 34% de los estudiantes dan cuenta de que casi nunca y nunca resuelven los problemas de convivencia y académicos entre ellos.

4.1.1.4 Resultados cuestionario Docentes - Estilo docente auto percibido

A continuación, del total de 26 docentes, se presentarán los resultados recolectados para la auto percepción docente en tres aspectos. El primero, el estilo docente auto percibido, se analiza a partir de los resultados en las 6 primeras preguntas del cuestionario docente. El segundo aspecto, el estilo docente auto percibido en cuanto a relaciones de cuidado hacia sus estudiantes, a partir de las preguntas 7 a 13. Y una tercera parte en donde se discriminan los resultados según Estilo Docente auto percibido por Ciudad y Curso.

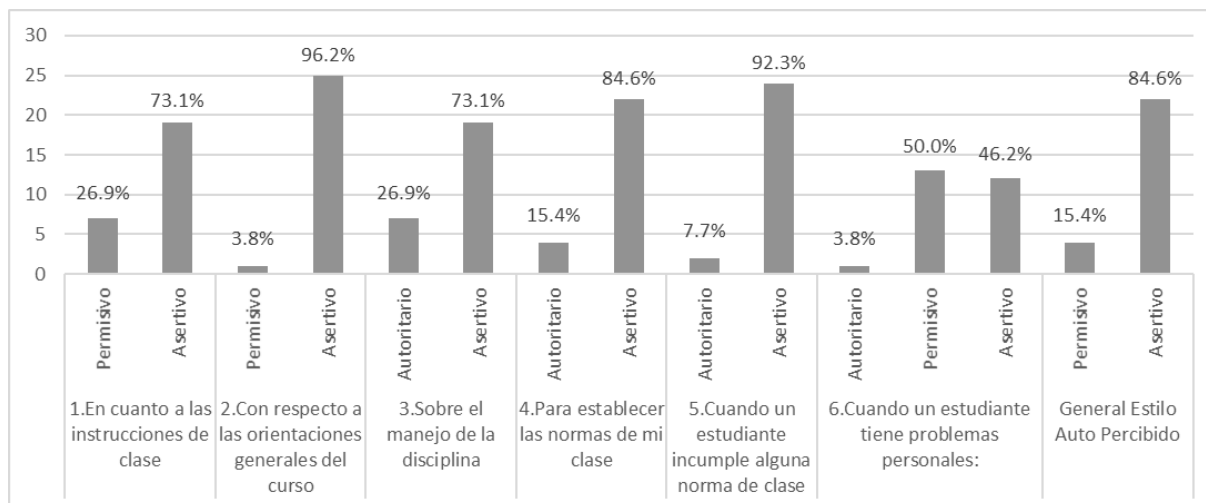


Figura 20. Resultados cuestionario docentes, Estilo docente auto percibido

Como primera parte, acerca del estilo docente auto percibido en la figura 26 se evidencia que en general la gran mayoría se reconoce como un docente asertivo 84.6 % en los aspectos de: i) instrucciones de clase, ya que afirman decir a los estudiantes lo que deben hacer y explicar la importancia de que lo hagan; ii) orientaciones generales del curso, ya que esperan que los estudiantes sigan sus instrucciones pero están dispuestos a discutir las reglas con ellos; iii) manejo de la disciplina, ya que manejan la disciplina sin regaños; iv) establecimiento de normas de clase, en donde la mayoría de normas son acordadas de manera conjunta entre docentes y estudiantes; v) incumplimiento de la norma, debido a que se aplican consistentemente las consecuencias de tal manera que permiten que el estudiante repare el daño y; vi) problemáticas personales de los estudiantes, en donde asumen como su responsabilidad el escuchar y ayudar a los estudiantes.

Es de resaltar que el 15.4% de docentes se auto percibe como permisivos debido a sus respuestas en las preguntas: 1) afirmando que los estudiantes necesitan ser libres para tomar sus decisiones así no estén de acuerdo con lo que el docente desea; 2) permiten que los estudiantes decidan la mayoría de cosas por sí mismos para que estén contentos sin mucha ayuda del docente; y 6) al asumir problemas personales, hacen sentir a los estudiantes que tienen un amigo que les puede ayudar.

Por último, una parte de docentes se consideran autoritarios, esto se da en la pregunta 3) el 27%, manifiestan que a veces es necesario gritar para manejar la disciplina; 4) el 15% quienes consideran que las normas provienen del docente quien es el que realmente sabe que es lo mejor para los estudiantes; 5) el 8% afirman que cuando se incumplen las

normas se deben aplicar sanciones firmes y estrictas para que entiendan que no se pueden incumplir y 6) el 4% que piensa que los problemas personales deben ser resueltos en casa o con el orientador del colegio.

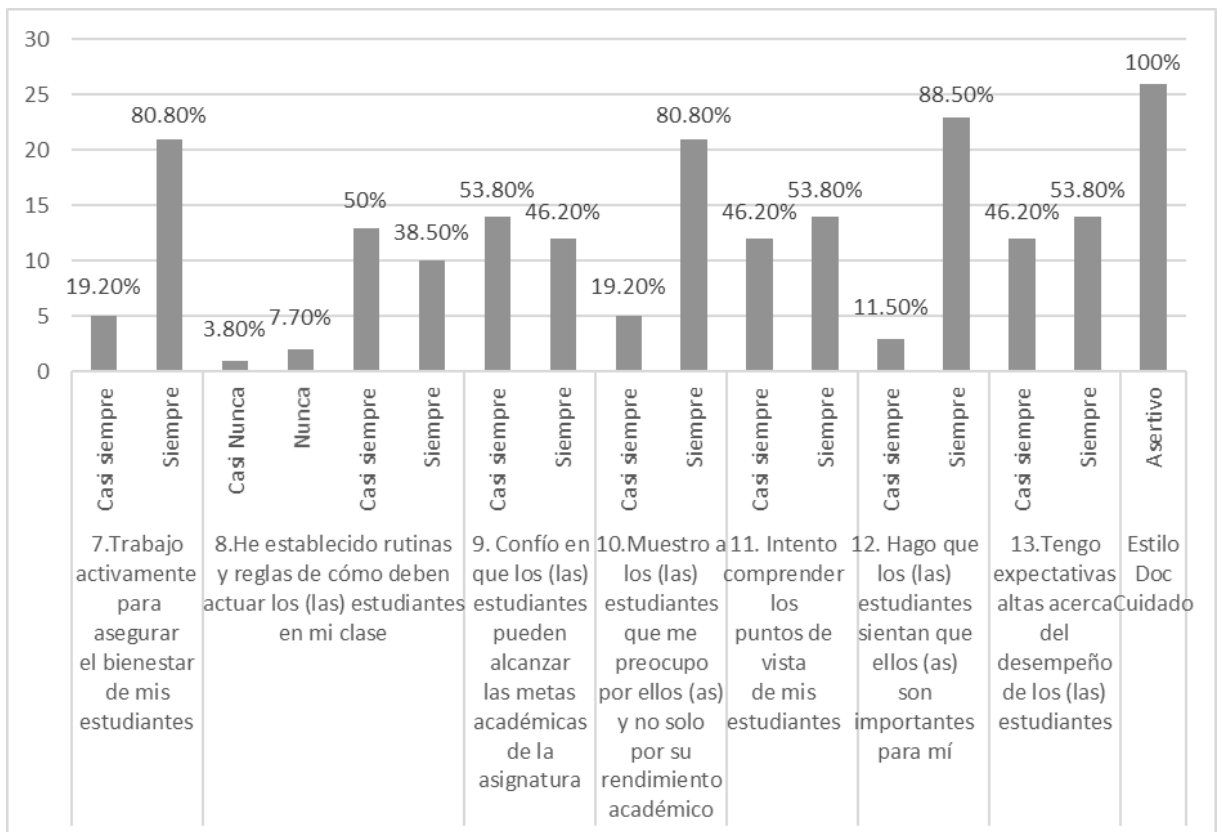


Figura 21. Resultados cuestionario docentes. Estilo docente auto percibido en cuanto a relaciones de cuidado.

La segunda parte, en la categoría de relaciones de cuidado, en la *figura 21*, se evidencia un alto nivel de cuidado por parte de los docentes participantes, ya que siempre o casi siempre tienen en cuenta los siguientes aspectos: el trabajo activo para asegurar el bienestar de los estudiantes, el establecimiento de rutinas y reglas, la confianza hacia los estudiantes para el alcance de sus metas, la preocupación por situaciones diferentes al rendimiento académico, la comprensión de los puntos de vista de los estudiantes, el hacer sentir importante a los estudiantes y altas expectativas en el desempeño. En general todos los docentes se auto perciben como asertivos.

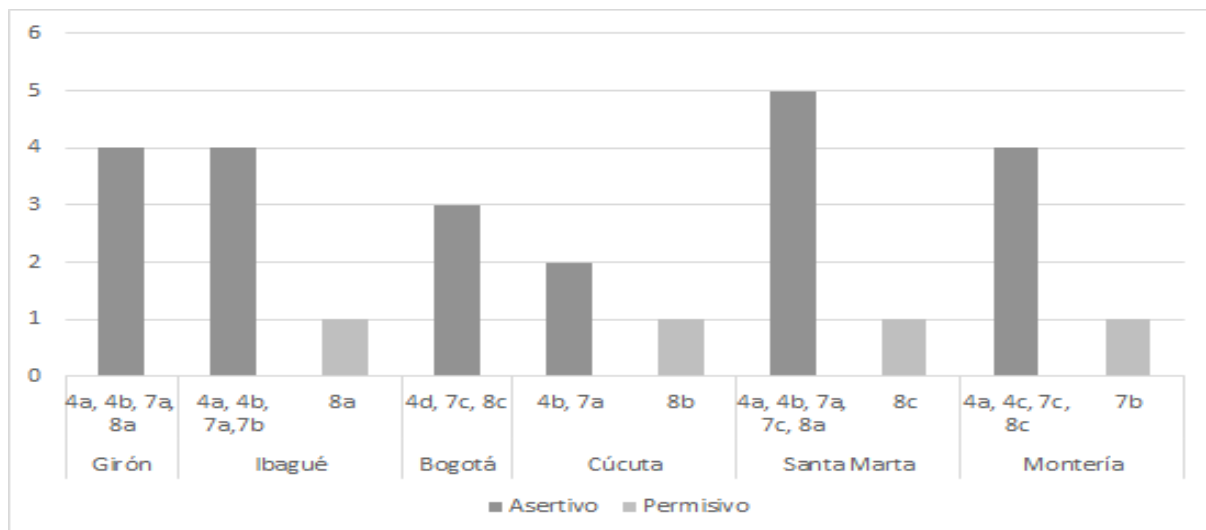


Figura 22. Estilo Docente auto percibido por Ciudad y Curso

Por último, encontramos que, si bien la generalidad de docentes se auto perciben como asertivos, al comparar los resultados según cursos, ciudad para cada uno de los participantes, se evidencia que todos los docentes de cuarto grado se reconocen como asertivos y en séptimo y octavo 4 de ellos se consideran permisivos, como se muestra en la *figura 28*.

4.1.1.5 Resultados cruce percepción estudiantes - Percepción docentes

Para este análisis, se crearon cuatro variables cuantitativas del cuestionario de los estudiantes: i) relaciones de cuidado entre estudiantes; ii) disciplina en cuanto a la estructura y relación docente – estudiante; iii) participación, y iv) total clima de aula. Posteriormente, estas variables fueron convertidas en nominales al identificar en las cuantitativas tres rangos: 1 – 1.99: Bajo; 2.00 – 2.99: Medio y 3 – 4: Alto. A continuación, son descritos de manera cualitativa estos rangos para el clima de aula total.

Rango alto: las relaciones entre los estudiantes se caracterizan por una comunicación amable y cooperativa, sin burlas ni maltratos. Entre docentes y estudiantes se presenta un trato respetuoso, amistoso y equitativo, el docente apoya a los estudiantes cuando lo necesitan, en general se da un ambiente de respeto y confianza. En cuanto al manejo de la disciplina, la construcción de la norma es consensuada y participativa, el docente no se permite hacer una clase con indisciplina en el aula, escucha a sus estudiantes y soluciona las problemáticas basado en el diálogo. Por último, respecto a la participación el docente anima a expresar las ideas de sus estudiantes y las toma en cuenta, asimismo

los estudiantes escuchan a sus compañeros respetuosamente y son capaces de desarrollar sus propias opiniones basados en argumentos.

Rango medio: las relaciones entre estudiantes no siempre son buenas, algunas veces se presentan burlas y maltratos, no siempre se da cooperación. Entre docente y estudiante la relación no es siempre amistosa, en ocasiones los estudiantes sienten temor al hablar con el profesor, el docente tiene algunas preferencias, no siempre se siente ambiente de respeto y confianza. Con relación al manejo de la disciplina el docente acuerda algunas normas, en ocasiones hace clase así los estudiantes no le estén prestando atención y algunas veces grita o regaña para controlar casos de indisciplina. En cuanto a la participación, el docente genera de vez en cuando espacios de participación para expresar y escuchar las opiniones de los estudiantes, no siempre se respeta la opinión del otro y los estudiantes poco opinan en las decisiones del aula.

Rango bajo: las relaciones entre estudiantes no son buenas, se presentan burlas, agresiones, maltrato e irrespeto en un ambiente de competencia. En las relaciones docente estudiantes, no se generan espacios de diálogo y acuerdos, los estudiantes ven al docente distante, con temor y con marcadas preferencias al interior del aula. La disciplina en el aula es manejada con gritos y regaño, la explicación de temáticas continua en un ambiente de desorden, las normas son impuestas o desconocidas por parte de los estudiantes. El docente no genera espacios de participación, cuando los estudiantes expresan su opinión lo hacen de manera insegura por temor al irrespeto de sus compañeros o al regaño del docente, en general los estudiantes no son escuchados y sus opiniones no son tomadas en cuenta.

En el cuestionario de los docentes se contaba ya con variables nominales (asertivo, permisivo o autoritario) para tres variables: estilo docente autopercibido, estilo docente en el manejo de las relaciones con los estudiantes, y manejo de la disciplina. Se creó entonces una nueva base de datos para poder realizar análisis de tablas cruzadas con el fin de observar similitudes y diferencias entre el clima de aula percibido por los estudiantes y el estilo docente auto percibido. El cruce se realizó para 10 docentes en 4° de primaria y 16 docentes en 7° y 8° de secundaria.

4.1.1.5.1. Resultados cruce estudiantes y docentes de 4°

Tabla 1

Cruce percepción estudiantes - Estilo docente autopercebido 4°

		Estudiante			
Girón 4C, Ibagué 4A, Ibagué 4B, Cúcuta 4B, Montería 4B		Relaciones de cuidado	Disciplina	Participación	Clima de aula
D o c e n t e A	Estilo Auto percibido global	Asertivo Alto	Asertivo Alto	Asertivo Alto	Asertivo Alto
	Relaciones que tiene con sus estudiantes	Asertivo Alto	Asertivo Alto	Asertivo Alto	Asertivo Alto
	Manejo que hace de la disciplina	Asertivo Alto	Asertivo Alto	Asertivo Alto	Asertivo Alto
Bogotá 4D, Montería 4C		Relaciones de cuidado	Disciplina	Participación	Clima de aula
D o c e n t e B	Estilo Auto percibido global	Asertivo Medio	Asertivo Medio	Asertivo Alto	Asertivo Medio
	Relaciones que tiene con sus estudiantes	Asertivo Medio	Asertivo Medio	Asertivo Alto	Asertivo Medio
	Manejo que hace de la disciplina	Asertivo Medio	Asertivo Medio	Asertivo Alto	Asertivo Medio
Santa Marta 4B		Relaciones de cuidado	Disciplina	Participación	Clima de aula
D o c e n t e C	Estilo Auto percibido global	Asertivo Medio	Asertivo Alto	Asertivo Medio	Asertivo Alto
	Relaciones que tiene con sus estudiantes	Asertivo Medio	Asertivo Alto	Asertivo Medio	Asertivo Alto
	Manejo que hace de la disciplina	Asertivo Medio	Asertivo Alto	Asertivo Medio	Asertivo Alto
Santa Marta 4A		Relaciones de cuidado	Disciplina	Participación	Clima de aula
D o c e n t e D	Estilo Auto percibido global	Asertivo Alto	Asertivo Alto	Asertivo Alto	Asertivo Alto
	Relaciones que tiene con sus estudiantes	Asertivo Alto	Asertivo Alto	Asertivo Alto	Asertivo Alto
	Manejo que hace de la disciplina	Autoritario Alto	Autoritario Alto	Autoritario Alto	Autoritario Alto

Girón 4A		Relaciones de cuidado	Disciplina	Participación	Clima de aula
D o c e n t e E	Estilo Auto percibido global	Asertivo Alto	Asertivo Medio	Asertivo Alto	Asertivo Alto
	Relaciones que tiene con sus estudiantes	Asertivo Alto	Asertivo Medio	Asertivo Alto	Asertivo Alto
	Manejo que hace de la disciplina	Autoritario Alto	Autoritario Medio	Autoritario Alto	Autoritario Alto

Se evidencia en la *tabla 23 y 24* estilos docentes designados por letras. El primer estilo, Docente A, corresponde a 5 profesores de diferentes cursos y ciudades. Este estilo se caracteriza por una auto percepción de un estilo asertivo para las tres categorías docentes, que se relaciona con la percepción por parte de sus estudiantes de un clima de aula alto.

El segundo estilo, Docente B, corresponde a 2 profesores de diferentes cursos y ciudades. Este estilo se caracteriza por una auto percepción asertiva para las tres categorías docentes que contrasta con nivel medio del clima de aula percibido por los estudiantes. El tercer estilo, Docente C, corresponde a un profesor, se caracteriza por una auto percepción asertiva para las tres categorías docentes con dos categorías con nivel medio del clima de aula: relaciones de cuidado y participación; y la percepción general de clima de aula como alto.

El cuarto estilo, Docente D, corresponde a un profesor, se caracteriza por una auto percepción asertiva para dos categorías docentes y autoritario en el manejo de disciplina, quien contrasta para esta categoría nivel con alto del clima de aula percibido por los estudiantes. El quinto estilo, Docente E, corresponde a un profesor, al igual que el anterior se caracteriza por una auto percepción asertiva para dos categorías docentes y autoritario en el manejo de disciplina, quien es percibido en términos de disciplina en nivel medio por los estudiantes y nivel alto en el clima de aula.

4.1.1.5.2 Resultados cruce estudiantes 7° y 8° con el estilo docente autopercebido

Tabla 2a

Cruce percepción estudiantes - Estilo docente autopercebido 7° y 8°

		Estudiantes			
Girón 8A, Bogotá 8C, Cúcuta 7A, Santa Marta 7A, Montería 8C		Relaciones de cuidado	Disciplina	Participación	Clima de aula
D o c e n t e A	Estilo Auto percibido	Alto Asertivo	Alto Asertivo	Alto Asertivo	Alto Asertivo
	Relaciones que tiene con sus estudiantes	Alto Asertivo	Alto Asertivo	Alto Asertivo	Alto Asertivo
	Manejo que hace de la disciplina	Alto Asertivo	Alto Asertivo	Alto Asertivo	Alto Asertivo
Girón 7A, Ibagué 7A, Santa Marta 7C, Santa Marta 8A		Relaciones de cuidado	Disciplina	Participación	Clima de aula
D o c e n t e F	Estilo Auto percibido	Medio Asertivo	Alto Asertivo	Alto Asertivo	Alto Asertivo
	Relaciones que tiene con sus estudiantes	Medio Asertivo	Alto Asertivo	Alto Asertivo	Alto Asertivo
	Manejo que hace de la disciplina	Medio Asertivo	Alto Asertivo	Alto Asertivo	Alto Asertivo
Ibagué 7B		Relaciones de cuidado	Disciplina	Participación	Clima de aula
D o c e n t e G	Estilo Auto percibido	Medio Asertivo	Medio Asertivo	Alto Asertivo	Medio Asertivo
	Relaciones que tiene con sus estudiantes	Medio Asertivo	Medio Asertivo	Alto Asertivo	Medio Asertivo
	Manejo que hace de la disciplina	Medio Autoritario	Medio Autoritario	Alto Autoritario	Medio Autoritario
Bogotá 7C		Relaciones de cuidado	Disciplina	Participación	Clima de aula
D o c e n t e H	Estilo Auto percibido	Medio Asertivo	Medio Asertivo	Medio Asertivo	Medio Asertivo
	Relaciones que tiene con sus estudiantes	Medio Asertivo	Medio Asertivo	Medio Asertivo	Medio Asertivo
	Manejo que hace de la disciplina	Medio Asertivo	Medio Asertivo	Medio Asertivo	Medio Asertivo

Tabla 2b

Cruce percepción estudiantes - Estilo docente autopercebido 7° y 8°

		Estudiantes			
Cúcuta 8B		Relaciones de cuidado	Disciplina	Participación	Clima de aula
D o c e n t e I	Estilo Auto percibido	Permiso Medio	Permiso Alto	Permiso Alto	Permiso Alto
	Relaciones que tiene con sus estudiantes	Asertivo Medio	Asertivo Alto	Asertivo Alto	Asertivo Alto
	Manejo que hace de la disciplina	Asertivo Medio	Asertivo Alto	Asertivo Alto	Asertivo Alto
Ibagué 8A		Relaciones de cuidado	Disciplina	Participación	Clima de aula
D o c e n t e J	Estilo Auto percibido	Permiso Medio	Permiso Alto	Permiso Alto	Permiso Alto
	Relaciones que tiene con sus estudiantes	Asertivo Medio	Asertivo Alto	Asertivo Alto	Asertivo Alto
	Manejo que hace de la disciplina	Permiso Medio	Permiso Alto	Permiso Alto	Permiso Alto
Santa Marta 8C, Montería 7B		Relaciones de cuidado	Disciplina	Participación	Clima de aula
D o c e n t e K	Estilo Auto percibido	Permiso Medio	Permiso Medio	Permiso Alto	Permiso Medio
	Relaciones que tiene con sus estudiantes	Asertivo Medio	Asertivo Medio	Asertivo Alto	Asertivo Medio
	Manejo que hace de la disciplina	Autoritario Medio	Autoritario Medio	Autoritario Alto	Autoritario Medio

Al igual que en 4° en 7° y 8°, también encontramos el primer estilo docente, Docente A, correspondiente a cinco profesores de diferentes cursos y ciudades. Este estilo se caracteriza por una auto percepción de un estilo asertivo para las tres categorías docentes, que se relaciona con la percepción por parte de sus estudiantes de un clima de aula alto.

Estilos B, C, D y E no se encontraron en 7° y 8°, continuando con el sexto estilo, Docente F, corresponde a cuatro profesores, de diferentes cursos y ciudades. Este estilo se caracteriza por una auto percepción asertiva para las tres categorías docentes que

contrasta con nivel medio de las relaciones de cuidado percibidas por los estudiantes. En general percepción por parte de los estudiantes incluyendo disciplina y participación de un clima de aula alto.

El séptimo estilo, Docente G, corresponde a un profesor quien se caracteriza por una auto percepción asertiva para las tres categorías docentes que contrasta con nivel medio de las relaciones de cuidado y disciplina percibidas por los estudiantes. En general nivel medio del clima de aula percibido por estos últimos. El octavo estilo, Docente H, corresponde a un profesor quien se caracteriza por una auto percepción asertiva para las tres categorías docentes que contrasta con nivel medio de las percepciones de los estudiantes del clima de aula.

El Noveno estilo, Docente I, corresponde a un profesor quien se caracteriza por una auto percepción asertiva en cuanto a relación con sus estudiantes y manejo de la disciplina, pero, permisivo en el estilo auto percibido. Este último contrasta con la percepción de clima de aula alto, aunque, en cuanto a cuidado los estudiantes perciben nivel medio en su relación con el docente. El décimo estilo, Docente J, corresponde a un profesor quien se caracteriza por una auto percepción asertiva en cuanto a relación con sus estudiantes, pero permisivo en el estilo auto percibido y en el manejo que hace de la disciplina. Estos últimos contrasta con la percepción de clima de aula alto, aunque, en cuanto a cuidado los estudiantes perciben nivel medio en su relación con el docente.

El onceavo estilo, Docente K, corresponde a dos profesores, de diferentes cursos y ciudades. Este estilo se caracteriza por una auto percepción permisiva en cuanto al estilo auto percibido, asertiva en cuanto a relación con sus estudiantes y autoritaria en el manejo que hace de la disciplina. Contrasta con la percepción de participación en donde los estudiantes dan un nivel alto. En general sienten un nivel medio en el clima general de aula.

4.2 Análisis de resultados cualitativos

En este apartado se presentan los análisis de las entrevistas docentes, los grupos focales de los estudiantes y las observaciones de clase.

4.2.1 Análisis de resultados entrevistas docentes 4º, 7º y 8º

A continuación, se presenta el ejercicio interpretativo de las 12 entrevistas semi-estructuradas con los docentes de las áreas de Cualificar Lenguaje de 4º, Cualificar Matemáticas 7º o Ciencias Sociales de 8º. Estas entrevistas se realizaron en 6 colegios de Fe y Alegría.

4.2.1.1 Sobre la construcción de relaciones de cuidado.

En la construcción de las relaciones de cuidado se identificó que la mayoría de los docentes entrevistados además de tener una preocupación académica y disciplinaria propia de su labor educativa, buscan conocer a los estudiantes de una forma más integral, al interesarse por sus estados de ánimo, formas de relacionarse entre ellos y contextos familiares, los cuales son relevantes para la construcción de un clima de aula positivo.

Bajo estas consideraciones se realizó el análisis desde la perspectiva de relaciones de cuidado docente - estudiante, de la cual emergieron cinco sub categorías como: i) el respeto desde la perspectiva docente, que evidenció la importancia que le dan algunos maestros al trato cercano y amable con los estudiantes; ii) la sensibilidad moral como factor que trasciende el espacio educativo, que muestra cómo comprenden algunos docentes un poco más aquella realidad en la cual se desenvuelven los estudiantes fuera de la institución; iii) la empatía, aspecto fundamental en la relación docente - estudiante, que se expresó como aquel interés genuino por sentir aquello que siente el otro; iv) el docente como referente a seguir por parte de los estudiantes, desde su sentir algunos maestros son conscientes de la responsabilidad social que tienen en el ambiente educativo; finalmente v) la estrategia docente ante el trato fuerte e indebido entre algunos estudiantes, que identificó la implementación de herramientas pedagógicas que llevan a una resolución pacífica de conflictos y agresiones en el aula. Veamos en detalle cada una de estas:

4.2.1.1.1 El respeto desde la perspectiva docente.

En la primera subcategoría se encontró que algunos docentes resaltan la manera como se relacionan con los estudiantes, haciendo evidente la importancia del respeto y la confianza, necesarios para buenas relaciones de cuidado. Hablar de cuidado implica una dimensión relacional como lo plantea Noddings (1992), relación que se da en la

interacción con los otros que nos rodean. Desde esta dimensión se destaca aquel encuentro formativo con los estudiantes, que lleva a un reconocimiento del otro desde lo que es, desde aquello que representa su humanidad, y que se concreta en el respeto dado recíprocamente.

La escuela se convierte en uno de los lugares privilegiados para aprender o reforzar el gran valor del respeto, que debería ser la carta de presentación de todo ser humano en sus relaciones interpersonales. Motivo por el cual, es fundamental comprender que el respeto es aquella “actitud moral por la que se aprecia la dignidad de una persona y se considera su libertad para comportarse tal cual es, de acuerdo con su voluntad, intereses, opiniones, sin tratar de imponer una determinada forma de ser” (Uranga, Rentería y González, 2016, p.191), aspectos que permiten un reconocimiento del otro, y que se deben promover en los diversos espacios formativos de las instituciones educativas. Al respecto algunos docentes manifestaron lo siguiente:

“No trato de manera grosera a ninguno, ninguna. Siempre soy como muy respetuoso en el trato con ellos. Me gusta manejar muy bien el timbre de voz dependiendo de las situaciones. Ellos entienden, conocen. Dicen “el profesor es muy serio”. Pero... no la seriedad de aburrido, sino serio en el trato. Y que con los que ya tengo un... cierto nivel de confianza o empatía, los conozco desde hace años, el trato... obviamente es diferente” (Entrevista docente – Ciencias Sociales. Grado Octavo C).

“El nivel de confianza con ellos y de pronto de lo coloquial que logro yo ser con ellos, todo está dentro del respeto, claro está. Todo está dentro del respeto porque a veces ellos toman demasiada confianza” (Entrevista docente – Cualificar Lenguaje. Grado Cuarto B).

“A mí me tienen mucho respeto. Yo le digo a ellos que no me tengan miedo, sino respeto, que es importante” (Entrevista docente – Ciencias Sociales. Grado Octavo B).

La importancia de fomentar relaciones de cuidado entre los docentes y estudiantes desde la base del respeto, lleva a comprender el cuidado como aquel “sentir que la energía motiva, que se moviliza hacia otros y a sus proyectos. Recibo lo que el otro ofrece y quiero responder de manera que estimule su propósito o proyecto” (Noddings, 1992, p.16). Es esta ‘conexión’ la cual hace evidente el nivel de confianza que los docentes expresaban, el cual se debe buscar y promover en el ejercicio educativo y pedagógico,

es ese punto de equilibrio que lleva a una auténtica vivencia de cuidado entre las partes. Destacándose indiscutiblemente el papel trascendente del docente, ya que “favorecer un clima agradable y de respeto, es una ardua tarea y para ello el maestro es parte medular en este proceso, debe considerar una actitud amigable, flexible, lejos del autoritarismo que promueva la unión de sus alumnos” (Uranga, Rentería y González, 2016, p.190).

4.2.1.1.2 La sensibilidad moral trasciende el espacio educativo.

En las relaciones de cuidado de los docentes hacia los estudiantes se identificó una segunda subcategoría, denominada sensibilidad moral, que trasciende en el espacio educativo, ya que “la escuela por sus propias condiciones como institución, cuenta con enormes ventajas para estimular el pensamiento y la sensibilidad moral de los alumnos y de la comunidad educativa en general” (Oraisón, 2000, p.116). Perspectiva que algunos docentes expresaron al resaltar la importancia de aquella sensibilidad moral, que desborda el conocimiento gestado en el aula de clase, ya que lleva a tener muy presente el contexto familiar y social de los estudiantes en la Institución Educativa y las problemáticas de allí derivadas, que “demanda también reconocer el potencial moral de los vínculos afectivos y comunitarios” (Delgado y Lara, 2008, p.678), que se reflejan en los siguientes comentarios:

“Digamos que es un curso... muy dinámico, pero... que mi relación con ellos si es muy cercana. A tal punto que ellos me comentan sus cosas y... yo personalmente comienzo a hablar con ellos y a mirar... hemos llorado hasta juntos porque... hay problemas muy familiares de, de... a veces de violencia, a veces de... negligencia a veces de... de separaciones de padres. Que a ellos les afecta mucho y ellos pues buscan conmigo poder llorar. Y hemos llorado también para que ellos se sientan de la mejor forma. Y pues obviamente... confían mucho en mí” (Entrevista docente – Cualificar Lenguaje. Grado Cuarto A).

“yo soy una persona que me gusta mucho conocer a mis estudiantes ¿sí? más que la parte académica (pues esa era una de las dudas que tenía ahorita en las preguntas) a mí sí me gusta saber de pronto qué problemas pueden tener ellos, porque de pronto ellos no están trabajando como deben trabajar ¿sí? Y pues acá en este colegio hay niños... muchos niños con situación de vulnerabilidad ¿sí? es una parte popular. Que tienen muchos problemas, entonces sí me gusta conocer mucho esa parte. Sin embargo, trato de no... Irme como al extremo para no... O sea, siempre con la diferencia docente

- estudiante pero la relación es muy buena” (Entrevista docente – Cualificar Lenguaje. Grado Cuarto A).

La práctica educativa en sí misma debería potenciar esta sensibilidad moral en cada uno de los docentes y estudiantes, ya que en la medida que me relaciono con el Otro, el vínculo ciudadano, de responsabilidad social se acrecienta, es por ello que se debe “concebir la escuela como un espacio político para la formación ciudadana, propiciando el desarrollo moral y la autonomía de los estudiantes, con el fin de que logren comprender los procesos y sentidos de la justicia en términos del Otro” (Delgado y Lara, 2008, p.678). La realidad de cualquier estudiante en el aula de clase, no debería ser indiferente o pasar desapercibida para aquel docente que está comprometido con aquella tarea educativa, la de favorecer un tejido social desde la justicia, desde las auténticas relaciones de cuidado que promueven experiencias y espacios significativos de transformación.

4.2.1.1.3 La empatía, aspecto fundamental en la relación docente - estudiante.

Una tercera subcategoría emergente en las prácticas de cuidado de los docentes, además del respeto y la sensibilidad moral, es la empatía, la cual es fundamental en las relaciones y se entiende como la capacidad de sentir lo que otros sienten, es sentir algo parecido a lo que otra persona está sintiendo en una situación de sufrimiento o de felicidad (Hoffman, 2012). Aquel sentir que lleva al docente a potenciar aquella sensibilidad moral, le permite reconocerse en un contexto específico y no sentirse ajeno al mismo, sino al contrario “comprender cognitiva y emocionalmente lo que otras personas puedan estar sintiendo en una situación particular” (Chaux, 2012, p.145), entendiendo les desde su realidad; estas situaciones los docentes las expresaron de la siguiente manera:

“Sé cómo está cada uno. Sé que... qué está viviendo cada uno. Y sé qué necesita cada uno. Qué es lo más importante creo, que un docente que conozca a sus propios estudiantes, de una mejor forma posible” (Entrevista docente – Cualificar Lenguaje. Grado Cuarto A).

“Entonces uno sabe cómo está el estudiante. Y pues entonces si está de mal genio o está bravo, pues uno trata de un momentico dejarlo y luego va y habla con él. Acá se trabaja mucho la parte de la persona” (Entrevista docente – Cualificar Lenguaje. Grado Cuarto D).

Desde este sentir de los docentes expresado anteriormente, es clave no relativizar ninguna actitud de los estudiantes, los cuales hablan a gritos de aquello que viven en su día a día, en el ambiente escolar, en su familia, en los diversos contextos en los que se desenvuelven y que se hacen presente en el aula de clase, situaciones que indudablemente repercuten en el desarrollo emocional del estudiante. Por ello, la importancia que en el ambiente educativo se genere la sensibilidad y conciencia de tratar de sentir lo que otro experimenta, aspecto que se destaca en la empatía y que establece puentes emocionales con aquellos que están cerca (Chaux y Velásquez, 2012). La labor educativa del docente puede llevarle a comprender la realidad de los estudiantes, a quienes puede percibir y ayudar asertivamente en aquellas dinámicas relacionales dadas entre ellos y la sociedad misma.

La empatía es una de las grandes características de aquellos docentes asertivos, que tienen altos niveles de cuidado y que promueven la vivencia de esta competencia ciudadana en su proceso de enseñanza - aprendizaje, cumpliendo con el “principio de aprender haciendo: desarrollar empatía experimentando empatía” (Chaux, 2012, p. 146). Esta competencia se debe potenciar mucho más en algunos docentes, que deben arriesgarse a experimentarla, pues “sentir empatía hacia otros ayuda a prevenir que las personas estén dispuestas a ejercer la agresión, el acoso escolar o la discriminación de minorías, pero también incentiva acciones prosociales” (Chaux y Velásquez, 2016, p.52), labor fundamental que debe promover todo docente en el ejercicio académico, incentivando y motivando a los estudiantes desde el ejemplo mismo.

4.2.1.1.4 El docente como referente a seguir por parte de los estudiantes

Unido a lo anterior, se identificó como una cuarta subcategoría al docente como referente o ‘modelo’ a seguir por parte de los estudiantes, algo que pone en relieve la relación docente - estudiante, eje central del campo mismo de la enseñanza, entendida ésta, como aquella “acción que tiene por objeto estimular y dirigir la actividad mental, física y social del alumno de tal manera que sus comportamientos se modifiquen positivamente” (Uranga, Rentería y González, 2016, p.193). El docente bajo la responsabilidad que se le ha otorgado en el ambiente educativo, inspira y acompaña el camino que emprenden los estudiantes en su proceso formativo, pero claramente son los alumnos los directos responsables de su propia formación. Aspectos que se hacen evidentes por parte de los docentes entrevistados de la siguiente manera:

“Para mí todavía sigue siendo el docente para el estudiante alguien a imitar y un modelo. Entonces yo trato mucho de cuidarme en mi imagen. En lo que yo proyecto hacia ellos”. (Entrevista docente – Cualificar Matemáticas. Grado Séptimo B).

“Porque uno es un impulso para ellos. Uno, uno en sí es... una, para algunos estudiantes es la inspiración, un ejemplo a seguir. Y si, por ejemplo, uno por ciertos motivos da una mala impresión, entonces se va a decepcionar y va a perder la confianza que le tenía hacia uno” (Entrevista docente– Cualificar Matemáticas. Grado Séptimo A).

“El maestro ofrece condiciones que favorecen y aumentan la autoestima... proporciona la confianza en sí mismos, identifica aspiraciones, gustos, habilidades y limitaciones... promueve valores básicos a través de la reflexión, del juicio crítico y del propio ejemplo” (Uranga, Rentería y González, 2016, p.193). Cada una de estas características identifican al docente como aquel guía o facilitador que dispone el aprendizaje mismo, pero que a su vez es un ejemplo de ser humano para los estudiantes, quienes le identifican en la vivencia educativa, de allí la importancia de aquello que el docente transmite desde su ser, configurado en su pensar y actuar, que puede generar admiración o rechazo.

Es claro y evidente que si un docente siente y comprende la responsabilidad de su labor profesional, en ese ser referente para otros, buscará mejorar su práctica pedagógica constantemente, lo que le implica ser coherente en su estructura personal y de clase, tener unas relaciones de alto cuidado con sus estudiantes, favorecer una comunicación asertiva en el aprendizaje académico, gestar un clima de aula positivo, todo ello con el propósito de incidir de la mejor manera desde su ser, en la construcción de aquellos ciudadanos que están bajo su responsabilidad.

4.2.1.1.5 Estrategia docente ante el trato fuerte e indebido entre algunos estudiantes.

Finalmente, la quinta subcategoría evidenció las estrategias utilizadas por algunos docentes entrevistados en aquellas acciones indebidas dadas entre estudiantes, los maestros consideran que en ciertos momentos predomina un trato fuerte o agresivo entre ellos, lo que implica un acompañamiento constante por parte del docente y unas estrategias pedagógicas que promuevan un aprendizaje significativo, ya que “los problemas de agresión o disciplina son tomados como oportunidades para el aprendizaje

de formas pacíficas de relacionarse” (Chaux, 2012, p.88), oportunidades que algunos docentes identifican y trabajan positivamente. Al respecto los siguientes fragmentos:

“Entonces, paré la clase. Y entonces qué hice “saquen una hojita, y ustedes me van a decir cómo se pudo haber solucionado eso. ¿Cuál es la manera mejor de solucionar esta situación, y por qué creen que pasó esto?”. ¡Entonces así todos aportaron...!” (Entrevista docente - Cualificar Matemáticas. Grado Séptimo C).

“Cuando ya se están irrespetando demasiado en un salón. Pues yo lo que hago es parar la clase, que ellos se den de cuenta. Y entonces vuelvo y empiezo que ellos continúen con el trabajo, después de que se hayan calmado” (Entrevista docente- Cualificar Matemáticas. Grado Séptimo A).

“Hay que hacer responsabilidades compartidas. Tú tienes una parte y tú también. Entonces siempre en clase se busca eso. Evitar los apodos -los apodos que no sean consentidos realmente- el tema del buen trato. El buen manejo del vocabulario. No les permito que digan groserías, malas palabras. Que tengan actitud grosera y digan vulgaridades. Siempre busco que se comuniquen bien...” (Entrevista docente - Ciencias Sociales. Grado Octavo C).

Para abordar la prevención en el trato fuerte e indebido entre algunos estudiantes, es de gran importancia entender los procesos cognitivos, emocionales y mecanismos que posibilitan su reproducción, por tal razón en estas situaciones es clave el papel que desempeña el docente, quien puede intervenir positivamente, como los docentes referenciados, desarrollando estrategias a partir de lo ocurrido, para enseñarle a los estudiantes cómo manejar y cambiar las formas de resolver aquellas agresiones y/o ofensas; lo expresa claramente Chaux y Velásquez (2016), es necesario generar lógicas distintas en el ambiente escolar que promuevan realmente una transformación social.

De esta manera, la escuela puede aportar significativamente en la ruptura de aquellos tratos fuertes e indebidos, los cuales pueden estar viviendo algunos estudiantes fuera de la institución educativa o al interior de ella, de ahí la relevancia de la mediación docente, que de ser asertiva permite resolver y enfrentar las dificultades de manera no agresiva, llegando a consensos, pues “buscar acuerdos es la estrategia más compatible con la convivencia pacífica y constructiva, porque permite que las partes reconozcan sus intereses legítimos, pero siendo cuidadosos con las relaciones” (Chaux, 2012, p. 96).

En el aula estas acciones se ven reflejadas desde el rol que el maestro asuma, donde se hace evidente e importante el estilo docente, pues dependiendo de este, se generarán estrategias en el manejo de la disciplina, el tipo de ambiente democrático y las relaciones de cuidado.

Recopilando el análisis de cada una de las sub categorías desarrolladas anteriormente, se concluye, que en la pluralidad de estilos docentes encontrados en estas entrevistas, las relaciones con los estudiantes son un factor relevante, ya que buscan, unos más, otros menos, favorecer algunos rasgos importantes de aquel cuidado relacional, como el respeto, la sensibilidad moral, la empatía, el ejemplo, la resolución de conflictos, los cuales son parte del vivir cotidiano en el ambiente educativo de Fe y Alegría, que como toda práctica se debe potenciar, apropiarse y mejorar en el día a día.

Para finalizar, es fundamental destacar que Noddings (1992) insiste en la importancia de establecer, mantener y mejorar las relaciones de cuidado desde la continuidad del relacionamiento, oportunidad privilegiada que se da en la educación, en el aula de clase, entre el docente-estudiante y entre los estudiantes. A través de cada una de las sub categorías mencionadas se evidenció que los docentes con el estilo de enseñanza democrático-assertivo pueden aportar grandemente desde los altos niveles de cuidado que manejan con sus estudiantes, sin perder la estructura de su clase ni el manejo de las normas y la formación en competencias ciudadanas.

4.2.1.2 Sobre el manejo de la disciplina.

Numerosas investigaciones relacionan el clima de aula con la disciplina y el comportamiento de los estudiantes en clase, así como con las dificultades que presentan los docentes en el manejo de estas mismas (Gazmuri, Manzi y Paredes, 2015; Nie & Lau, 2009); Mitchell & Bradshaw (2013) afirman que la disciplina es un aspecto crucial para el aprendizaje y un clima de aula positivo. Los estudios señalan además que promover comportamientos positivos e inhibir los negativos maximiza el tiempo de trabajo, además de disminuir los niveles de estrés en los docentes, y mejorando el control en el salón de clases (Debnam et al., 2015).

En esta categoría emergieron tres sub categorías: (i) Referente al manejo de la disciplina y la construcción de normas para el aula, (ii) El conducto regular en casos de indisciplina

en el aula, (iii) El diálogo y mediación docente en casos de indisciplina. Veamos en detalle cada una de estas:

4.2.1.2.1 Acerca del manejo de la disciplina y la construcción de normas para el aula:

Los docentes dan gran importancia al cumplimiento de las normas y acuerdos dados en clase. Como primer acercamiento se detectaron tres tipos de norma: normas informales, normas no negociables y normas acordadas por docente estudiante.

4.2.1.2.2.1 Normas Informales

Las normas informales incluyen dos tipos de reglas, las primeras se basan en el individuo, y las segundas en el grupo social. Inicialmente las reglas morales, son aquellas por las cuales se gobierna el individuo, dependen de la situación y los supuestos orientadores de cada persona, qué es bueno, qué es justo y qué es honrado (Burbano, 2009). Algunos docentes reconocen estas reglas individuales, bajo las que ingresan los estudiantes al aula para promover la autorregulación, autonomía y son acompañados por los docentes si se necesita intervención:

“Hay niños que son un poco agresivos... hay niños que de pronto, es que no se dejan ayudar. Hay otros que hay que tenerlos acompañaditos, como hay otros que hay que tenerlos solos” (Entrevista Docente - Cualificar Lenguaje, Grado Cuarto B).

“Pero porque entre ellos no se lleven bien, son cosas que en el momento tienen rabia. Porque tú me cogistes, tú me quitastes, tú me escondistes, tú me lo botastes, tú me lo partistes... Pero en menos de... de un día o en menos de lo que se acaba la jornada escolar, otra vez están juntos. Entonces cuando suceden en estos momentos, yo trato de no intervenir mucho porque ya me di cuenta que entre ellos llegaron a una solución (Entrevista Docente - Cualificar Lenguaje, Grado Cuarto B).

“Bueno. Básicamente lo que hago es... primero que todo pues, hacer una reflexión a nivel general. Yo siempre le he dicho a los estudiantes de que todo lo que se empieza bien, se termina bien. Que todo lo que se empieza mal, se termina mal y que ellos tienen que estar conscientes de que ya están un poco grandes. Ya están grandes. Ellos saben que es lo bueno y qué es lo malo para sus vidas” (Entrevista Docente - Cualificar Matemáticas, Grado Séptimo A).

Continuando con el segundo tipo de normas informales, las reglas sociales, son construidas por un grupo social, bajo estas se ajustan las acciones y actividades de cada individuo; no se encuentran explícitas en ninguna parte, pero se originan en la interacción entre los individuos de la comunidad. El incumplimiento de estas no implica sanciones institucionales, aunque sí un juzgamiento social de recriminación o reproche (Burbano, 2009). En este sentido, el grupo social en el que se mueven los docentes se encuentra en el aula de clase en donde partiendo de su práctica y estilo promueve, refuerza estas reglas sociales que alejan o acercan del clima de aula asertivo. El docente asertivo promueve espacios de reflexión grupal en donde se retroalimentan acciones que deben ser o no juzgadas socialmente en busca de bienestar en el grupo social de aula, por ejemplo:

Trato de llamar la atención decir, “hey mira...” y lo hago caer en cuenta de por qué razón está actuando “mal” entre comillas. O por qué razón debe actuar bien. Yo siempre les pongo ejemplos, contextualizo la acción para que el chico como que diga “ok, sí profe me estoy equivocando”. ¿Si? No busco que me diga “sí” a mí y me dé la razón... Pero sí trato de que...Una reflexión interna, y que él como que diga... “Sí, claro” (Entrevista Docente - Ciencias Sociales, Grado Octavo C).

Yo siempre hago de que ellos empiecen a... notar cuáles son los errores que ellos están cometiendo frente a la clase y por qué no se está dando la clase. Yo soy una persona que cuando se está haciendo mucha indisciplina, yo paro. Yo paro la clase rotundamente. O sea no... no sigo calificando, no sigo haciendo el ejercicio...rotundamente paro, a esperar a ver cuál es la reacción de los estudiantes. Y en el momento en que se para la clase entonces ellos, ellos de cierta forma son conscientes (Entrevista Docente - Cualificar Matemáticas, Grado Séptimo A)

Por otra parte, un docente permisivo espera que los estudiantes se autorregulen y construyan sus reglas sociales sin mayor intervención, perdiendo el control en algunas ocasiones lo cual refleja baja estructura en sus clases:

“Como por lo menos ayer en cuarto... cuartico... cuartico A es un poquito... complicado la disciplina. Pero ellos llegan a un punto, y no sé si ustedes se dieron cuenta ayer cuando estaban que, por ratos se regulan solos. Ellos suben y bajan. Pero yo pienso que eso es parte del proceso ¿sí? tengo la fe que llegará el punto en que ya... estén todos

reguladitos y yo no tengo necesidad de estarles... ¿Se dieron cuenta que yo les hago golpecitos?” (Entrevista Docente - Cualificar Lenguaje - Grado Cuarto A).

“Entonces este... ellos a veces de pronto a veces en ese momento de euforia, de rabia, a ellos a veces se les olvida que está un profe presente. Y ellos intentan arreglar las cosas por sus propios medios, pero se olvidan de que hay unos acuerdos. Se olvidan de que hay... digamos algo pactado con ellos y que hay que respetarlo y hay que cumplirlo.” (Entrevista Docente - Cualificar Lenguaje – Grado Cuarto B).

4.2.1.2.1.2. Normas No Negociables

En segundo lugar, se evidenció un grupo de normas asignadas sin previo consenso o discusión, llamadas en el presente análisis, normas no negociables, que toman gran importancia para algunos docentes ya que mantienen la estructura de la clase. Si estos no negociables son explicados, argumentados y reforzados por el docente, y a su vez se logra la interiorización por parte de los estudiantes, se convierten en bases mínimas de convivencia que permitirán una estructura alta de clase:

“Siempre trabajó unos No Negociables. Yo les digo que hay dos No Negociables para evitar conflictos de clases. Entonces les digo, lo primero No Negociable es el respeto. No podemos negociar nivel de respeto. Se respeta a todos y todas por igual. Y la atención. Yo les digo que, para que haya una comunicación como tal asertiva, hay que escucharnos y saber escuchar” (Entrevista Docente – Ciencias Sociales, Grado Octavo C).

“Cuando un profe llega, se está en disposición de escucharlos porque ahí, ahí estamos respetando. Si viene un compañero también lo escuchamos porque desde pequeño hasta el más grande se tienen que escuchar, se tienen que respetar. Entonces son cositas como que claves, que se tienen que manejar” (Entrevista Docente - Cualificar Lenguaje, Grado Cuarto B).

Otros docentes tan solo imponen estos no negociables sin explicación de la importancia del su cumplimiento, en estos casos se puede percibir alta estructura de clase basada en el temor o el autoritarismo, ya que los estudiantes no interiorizan las normas, solo las aceptan:

Pero ellos se acoplan también a las normas que yo tengo. A veces soy regañona. Si a veces, en una pregunta que dice que hay que gritar. Sí, sí hay que gritar a veces. O sea...no, no se implica que es el diálogo. Pero a veces como hablar duro. Bueno mi voz es muy, muy dura, yo no necesito micrófono. Pero ellos aceptan eso. O sea, ellos aceptan y construyen también las normas del salón. Y eso es importante. En la clase yo pongo mis normas (Entrevista Docente – Ciencias Sociales, Grado Octavo B).

“El día de hoy vamos a trabajar... cierto tema, se hace de cierta forma, al final de la clase deben terminar sus conocimientos...tener sus conocimientos” perdón. Durante, entonces yo ahí les digo cuáles son las reglas. Los que no entendieron durante el desarrollo de la clase yo les estaré orientando con el trabajo que se debe hacer. Entonces de esa forma, entonces es como, pautas por los cuales... hagan que los estudiantes, hagan un trabajo perfecto (Entrevista Docente – Cualificar Matemáticas).

4.2.1.2.1.3 Normas Participativas

En tercer lugar, encontramos las normas participativas, en donde se abre un espacio para la formulación de acuerdos de aula para regular el comportamiento, con el aporte de los estudiantes y docentes. Este proceso es realizado al comenzar el año escolar:

“Digamos, en ese caso el tema uno a principio de año, fundamental es lo que llamamos decálogos. Yo planteo mucho el tema del decálogo es el hecho de poder llegar a concertar con el estudiante cuáles son las normas que se han de cumplir” (Entrevista Docente - Ciencias Sociales, Grado Octavo C).

Los docentes que generan estos espacios garantizan una participación democrática en la formulación de las normas, establecen derechos, límites y responsabilidades, que al ser consensuadas y discutidas, generan grandes niveles de compromiso, así como la posible crítica y posibilidad de modificación de las mismas, lo cual deriva en altos niveles en estructura y relaciones de cuidado (Delgado y Lara, 2008). Algunas referencias al respecto:

“Las partes de las normas al inicio de año se firma, se hacen unos pactos de aula con los estudiantes ¿sí? Entre ellos mismos se colocan las reglas, digámoslo así, es un consenso. No es que el docente lo haga sino es en diálogo con los estudiantes...muchas veces ubican en el salón las reglas, las normas ¿sí? que es por lo menos muy importante

el respeto, el pedir la palabra. Entonces todos, ellos mismos son conscientes cuando están fallando en eso” (Entrevista Docente - Cualificar Lenguaje, Grado Cuarto A).

“Aquí lo que se hace es que ellos mismos hacen las propuestas de qué... de qué acuerdos porque tampoco lo tratamos a veces como normas, sino como acuerdos. Acuerdos que hay que cumplir y entre esos acuerdos, pues ellos mismos dicen “pedir permiso para levantarme en del puesto” “pedir permiso para coger algo prestado” este... “pedir la palabra” por ejemplo. Entonces hay varias que ellos, ellos voluntariamente, ellos son conscientes de lo que se necesita para tener un ambiente sano y de convivencia, de sana convivencia en el aula” (Entrevista Docente - Cualificar Lenguaje, Grado Cuarto B).

La formulación de normas participativas que se evidenció en los anteriores fragmentos es la más deseada desde la perspectiva de Lewis (2001), ya que se involucra a los estudiantes, evita la represión y coerción por parte del docente, mejora la autorregulación, disminuye la indisciplina y eleva los niveles de responsabilidad. Se debe aprovechar este mismo espacio participativo para completar el decálogo y formulación de normas, con un conducto regular alejado del espacio punitivo, en el cual se determinen acciones pedagógicas en el caso de incumplir con los acuerdos de aula.

En este orden de ideas es fundamental resaltar que el docente asertivo aborda estos tres tipos de normas de forma conjunta. Las normas informales son necesarias por que promueven la autonomía, individual y de grupo, de tal manera que se generan mínimos básicos de convivencia avalados por el grupo social en pleno, además porque ellas son el constructo fundamental para continuar con la formalización otras normas. Vale la pena resaltar que este tipo de normas no siempre se asocian al bienestar, se debe estar atento a aquellas que promueven la indisciplina con el fin de que sean rechazadas y censuradas por el grupo, esto último se logra con la interiorización del por qué son malas partiendo de la moral. En contextos donde son normalizados socialmente agresiones, insultos, burlas, entre otros comportamientos disruptivos, no se podrán incorporar normas formales de más alta elaboración. Se debe promover la reflexión, desaprobación cultural de dichas acciones y el reconocimiento social a aquellos que buscan el bienestar común (Mockus y Corzo, 2003).

Las no negociables parten de mínimos que el docente, desde su experticia reconoce como faltante a las informales, estas pueden variar de grupo a grupo. Son el primer

acercamiento a normas formales que dependen de las normas informales conexas, motivo por el cual el docente debe darse a la tarea de conocer los contextos y particularidades, a su vez se promueve la escucha activa y el asertividad, dando lugar al otro en la interacción disminuyendo malentendidos y llegar a acuerdos compartidos para mantener buenas relaciones.

Las normas participativas estimulan la convivencia definida por Mockus y Corzo 2003 “como acatamiento de normas, preferiblemente por elección y no por imposición”. Además, la toma de perspectiva, el pensamiento crítico y la consideración de consecuencias de acuerdo a los límites y normas pactadas.

4.2.1.2.2 Acerca del conducto regular en casos de indisciplina en el aula:

Para finalizar, se reconoce en los docentes entrevistados el manejo de normas formales, las cuales se encuentran reglamentadas y establecidas por la institución en el manual de convivencia, con su debido conducto regular, un protocolo claro con diferentes instancias cada vez más fuertes para aquellos que las infrinjan (Lewis, 2001). Los siguientes fragmentos exponen dicho conducto:

“Entonces tiendo a manejar la disciplina muy desde la norma del manual, explicarles que al firmar ellos un contrato de matrícula sus padres, se someten a unas...Reglas internas educativas que puede que esas digamos “reglas”, atenten contra su desarrollo de la personalidad, o cosas que diga la Constitución Colombiana. Pero que...yo trato de que ellos no la vean como tan punitiva” (Entrevista Docente - Ciencias Sociales, Grado Octavo C).

“Si es agresión física y es muy fuerte, fuerte me refiero a tipología 3, ya ahí sí se tiene que llamar al Orientador para que él esto pues... se llame de inmediatamente a los padres de familia...Pero sí es verbal. Y la Tipología 2, es cuando reitera en esos comportamientos como por ejemplo la agresión verbal que ya se vuelve como...que los apodos, que el acoso como con las palabras... ¿sí? groseras y eso. Entonces ya se vuelve tipología 2” (Entrevista Docente - Cualificar Lenguaje, Grado Cuarto CuartoB)

“Si hay un problema en el aula... si de pronto el problema es grave, entonces se hace... se...primero se habla, con los estudiantes. Se llena un acta, el acta tiene unos espacios donde ellos puedan hacer su descarga, o sea, cada uno con puño y letra escribe qué

hicieron, dice qué pasó. Luego se hace la... la reflexión ¿sí? se da como una Acción Pedagógica. Que es como... ¿cómo podemos ayudar para que esto no vuelva a suceder? Entonces por lo menos si es un problema de, irrespeto. Entonces muchas veces se hace, ellos tienen que hacer algún taller para sus compañeros, o hacer alguna exposición en un salón. Si es un poquito más grave, entonces se cita a padre de familia y se remite con psico-orientación” (Entrevista Docente - Cualificar Lenguaje, Grado Cuarto A).

Se observa que, en el incumplimiento de normas formales, algunos docentes tienen establecido un protocolo o conducto regular: de diálogo entre estudiantes con mediación docente, firma de acta en observador junto con reflexión de la situación y acciones pedagógicas, reunión de docentes con asignación académica al nivel, citación de padres y por último a orientación. Es importante resaltar, como proponen Chávez, et al. (2017), que el centrar la responsabilidad solo en los protagonistas del problema es una situación poco deseable, ya que reduce su complejidad a un asunto individual o de pequeños grupos, lo cual resta importancia a la reflexión en la comunidad escolar, así como su autonomía, dependiendo de un agente autoritario quien está a cargo del cumplimiento de las normas y el manejo de la disciplina.

4.2.1.2.3 Acerca del diálogo y mediación docente en casos de indisciplina

Por último, el abordaje de las situaciones de indisciplina que dan algunos docentes se caracteriza por una respuesta mediadora y de cuidado, acercándose a la particularidad de la situación de los individuos involucrados, buscando con ellos alternativas de solución, las cuales algunas veces son propuestas por los mismos estudiantes. Los docentes buscan la mediación antes que las sanciones punitivas o la aplicación de conducto regular establecido desde las normas formales en el manual de convivencia, de tal manera que se pueda reflexionar sobre sus actos y las normas informales en las que basan su conducta:

“Entonces yo trato siempre constantemente de estar inculcándoles... con el discurso. Hablemos, dialoguemos, lleguemos a concertar para evitar tener que estar sancionando, citando, llamando papás, colocando sanciones y ese tipo de cosas. Entre menos siento yo, que entre menos como profe tenga que recurrir a eso, estoy haciendo una buena labor” (Entrevista Docente - Ciencias Sociales, Grado Octavo C).

“¿Mi estilo de disciplina? por el diálogo... Yo la verdad no recurro a los gritos ni a estar así amenazando a los estudiantes “es que si no me hace caso lo voy a citar, o le voy a hacer un acta” no. Es más cómo hablar y hacerlos como reflexionar” (Entrevista Docente - Cualificar Lenguaje, Grado Cuarto A).

Se evidenció la presencia de algunos docentes de tipo mediador, quienes como establece Lewis (2001), escuchan la perspectiva de los estudiantes y fomentan la reflexión acerca de la conducta inadecuada. Este docente demuestra cuidado en la relación estudiante - estudiante, estudiante - docente respondiendo a las necesidades individuales involucrando a la comunidad educativa basados en el respeto, afecto, la autonomía y amabilidad, generando también el desarrollo de competencias ciudadanas como, manejo de emociones, generación de opciones, saber escuchar y manejo de conflictos, así mismo se promueve la estructura en el ambiente de aprendizaje siendo un agente activo garantizando el cumplimiento de las normas.

4.2.1.3 Sobre la participación democrática.

En cuanto a la participación democrática se evidenciaron tres hallazgos: (i) Encontramos que para los docentes entrevistados prevalece la concepción de participación estudiantil asociada al desarrollo de los aprendizajes. Por consiguiente, los docentes entrevistados relacionan la participación con las preguntas que realizan los estudiantes sobre temáticas trabajadas en clase. (ii) Se evidenció que surge un especial interés en los docentes de cualificar lenguaje y ciencias sociales por promover una participación enfocada al desarrollo del pensamiento crítico y la formación política de los alumnos; con diferencia de los docentes de matemáticas, quienes no contemplan la participación crítica en el aula, puesto que su interés estará orientado exclusivamente en promover una participación de los contenidos académicos de la asignatura. (iii) Existen pocos espacios de participación estudiantil en los ambientes de cualificar, ya que la participación se ha reducido a las orientaciones y retroalimentación sobre el desarrollo de guías académicas, y en algunos casos promover y mantener espacios genuinos de participación democrática se ha convertido en un verdadero desafío para los docentes. Veamos en detalle cada una de estas:

4.2.1.3.1 Las concepciones de participación estudiantil por parte de los docentes.

Para la construcción de un clima de aula positivo es fundamental que los docentes desarrollen competencias comunicativas que posteriormente los estudiantes ponen en práctica en la vida cotidiana, de ahí que la participación democrática es fundamental para el desarrollo de comunidades de aulas democráticas y participativas. Desde esta visión, aunque la participación estudiantil en la educación tradicional ha estado relacionada con la apropiación de los aprendizajes que tienen los estudiantes de los contenidos de la clase, no es el fin último de la participación democrática en el aula.

De acuerdo con el análisis obtenido de las entrevistas realizadas a los docentes, se puede afirmar que la participación es entendida desde la educación tradicional como “los conocimientos, saberes y resultados que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar” (Zuleta, 2010, p.3). Por consiguiente, pese a que los docentes manifiestan que la participación de los estudiantes es importante y además necesaria en sus asignaturas, es concebida como las preguntas que formulan los estudiantes sobre las guías de trabajo o las temáticas desarrolladas en el área, excluyendo el potencial que puede llegar a tener la participación democrática en la formación de ciudadanos que expresan sus ideas e intereses de manera clara y contundente. En este sentido se hace evidente el vacío en la concepción de la participación democrática por parte de los docentes. Al respecto exponen:

“Bastante... con la participación yo siento que ellos sí están asumiendo lo que se les está enseñando. Yo siento que esa es la forma como, asertiva por decirlo así, de que haya una... una educación... digamos no una educación tanto, sino un aprendizaje bien asumido por ellos” (Entrevista Docente - Cualificar Matemáticas. Grado Séptimo C).

“La retroalimentación de las clases es muy importante porque a ellos se les dice si “¿Entendieron o no entendieron?”. Y en una participación de retroalimentación, uno sabe si han entendido o no. Es importante” (Entrevista Docente - Ciencias Sociales. Grado Octavo B).

Por esta misma línea, otros docentes manifiestan que la participación dependerá de las orientaciones que necesite el estudiante sobre el desarrollo de los contenidos de las guías de clase, interés y necesidad que surge del estudiante frente a su proceso de aprendizaje. Aspecto que puede llegar a ser problemático si se tiene en cuenta que el docente debe

“cuidar la igualdad en cuanto a las oportunidades de participación que todos los estudiantes deben tener en las conversaciones que den dentro del aula” (Chaux y Velásquez, 2016, p.42). Condición necesaria para promover ambientes democráticos, donde todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de participar y que además permite que en el aula de clase, no se privilegie únicamente la voz de aquellos que repetidamente piden la palabra. Al respecto algún docente expone:

“Muchísima. Hay que entender que... para la institución, como el estudiante aprende según su ritmo, entonces la participación del estudiante es 100%. Ellos de esa forma conocen, primero que todo, cuáles son sus habilidades y cuáles son sus falencias en Matemáticas. Entonces si ellos necesitan alguna orientación o alguna cosa, se les da la orientación inmediatamente” (Entrevista Docente - Cualificar Matemáticas. Grado Séptimo A).

“Porque yo pienso que, como todo, hay personalidades distintas entre los distintos chicos. Pero... el que más participa es porque ya supo que entendió. Ya reconoció que entendió.” (Entrevista Docente - Cualificar Matemáticas. Grado Séptimo C).

“Es muy importante. Muy, muy importante. Como te decía, yo tengo dos, manejo dos ambientes. La parte de cualificar, ellos trabajan solos en las guías. Tienen alguna duda pues, pregunta. Yo estoy en la parte como orientándolos ¿sí?” (Entrevista Docente - Cualificar Lenguaje. Grado Cuarto A).

Como un hallazgo relevante, evidenciamos que cuando el docente limita la participación a responder preguntas correctas o incorrectas sobre los contenidos de la clase, los estudiantes sienten temor a ser juzgados, razón por la cual no participan activamente en su proceso de aprendizaje. Generando un clima de irrespeto y poca confianza para que los estudiantes se sientan libres y puedan expresar sus ideas con tranquilidad dentro de su comunidad de aula. Al respecto los docentes exponen:

“Sí, no participan mucho. Tal vez de pronto por temor a la reacción del docente o de pronto de que, si ellos no saben o contestan mal, la burla. Que ese siempre ha sido el talón de Aquiles para los estudiantes” (Entrevista Docente - Cualificar Matemáticas. Grado Séptimo A).

“Sino que, su timidez no les permite participar tanto. Pero uno nota eso. Uno nota eso. Que ya entendieron, ya uno, a veces hasta con el solo gesto, ¿sí? uno ya sabe que entendió. Pero obviamente la participación es clave para uno hacer como una síntesis de “oye sí, sí me está reaccionando el curso al tema que estoy enseñando” (Entrevista Docente - Cualificar Matemáticas. Grado Séptimo C).

En síntesis, aunque no podemos desconocer que “la participación en el proceso de aprendizaje es una condición necesaria” (Ferreiro, 2005, p.2). La participación democrática debe ir más allá de las de preguntas sobre los contenidos académicos. De esta manera, es fundamental que los docentes exploren en el aula de clases el potencial que tiene la participación democrática, puesto que desde la mirada de Prieto (2005) la participación de los estudiantes depende de los significados que los docentes le otorgan a esta. De la misma manera, Chaux y Velásquez (2016) consideran que, para la construcción de un clima de aula positivo, los docentes deben privilegiar la voz de los estudiantes a partir de preguntas abiertas y profundas, en lugar de generar preguntas cerradas con respuestas correctas o incorrectas.

De otro lado, los docentes deben profundizar en el potencial que tiene la participación estudiantil como un mecanismo democrático “que posibilita la intervención en los procesos que influyen en el desarrollo de los colectivos” (Delgado y Lara, 2008, p.686). En este marco la participación es una herramienta fundamental para formación ciudadana y el aprendizaje, puesto que “permite a los estudiantes poner en práctica su acción ciudadana en unos de los ámbitos de la ciudadanía; y, por otro lado, los mantiene activos en su proceso de aprendizaje” (Chaux y Velásquez, 2016, p.41).

4.2.1.3.2 El fomento de la participación crítica en Ciencias Sociales y Cualificar lenguaje

Los docentes además de promover escenarios democráticos en el aula de clases, deben cuidar que los estudiantes expresen sus ideas de manera activa, a partir de un diálogo autónomo e independiente. Teniendo en cuenta esta premisa, un estilo docente asertivo debe promover y fortalecer las habilidades críticas de sus alumnos a partir de la participación de los estudiantes en el aula de clase, en donde se generen diálogos genuinos con y entre estudiantes. Al respecto, Fernández (2012) considera que “tiene

todo el sentido pensar que las personas deben comenzar incidiendo sobre su espacio local” (p.19), tal y como lo es el aula, lugar donde los alumnos tejen relaciones sociales.

De acuerdo con los análisis obtenidos de las entrevistas a los docentes de las áreas de cualificar lenguaje y ciencias sociales, asignaturas que se caracterizan por tener un enfoque más humanista y social, manifiestan tener una mayor preocupación por promover una participación crítica, que, desde los contenidos académicos, permite a los estudiantes cuestionar su realidad. Diferencia que genera un distanciamiento con los docentes de cualificar matemáticas, quienes sólo contemplan la participación desde los contenidos académicos de la asignatura. Al respecto algunos docentes de ciencias sociales manifiestan:

“Digamos a mí algo que me encanta mucho dentro de las clases es poner a pensar al estudiante. Que cuestione la realidad y cuestione todo lo que está pasando. Que no pase entero absolutamente nada y que haya participación. Es decir que el chico como que al final... y que dentro de su participación no sólo de la razón a la sustentación del docente, sino que también tenga su punto de vista y si es el caso pues, un punto en contra. “No me parece”. Siento que debería ¿sí? Pero vital, a mí me parece fundamental que en una clase los chicos tengan que... participen y opinen para construir Saber” (Entrevista Docente - Ciencias Sociales. Grado Octavo C).

“Porque me gusta que el estudiante sea así, participativo, dinámico en su participación y lo estamos, lo estamos llevando a cabo. Sabemos de qué lo estamos consiguiendo porque, eso es lo que estamos tratando de hacer. De que estos estudiantes de hoy día pues, sean de pronto aquellos estudiantes que... en la comunidad puedan desenvolverse. Que puedan de pronto, ser líderes. Y que sabemos que lo vamos a conseguir, con cada una de estas... situaciones o actitudes que ellos tienen de participar. Que su participación no sea amena, (?) sino que, de pronto de, la participación que tenga uno, el otro también pueda participar. Y de que no lo hagan uno, dos estudiantes, sino que lo hagan de forma general. Siempre se le está dando la participación todos los estudiantes” (Entrevista Docente - Ciencias Sociales. Grado Octavo C).

Como hallazgo relevante, los docentes refieren dos niveles de participación estudiantil, en un primer momento orientada hacia los contenidos académicos y temas específicos de la asignatura, y en un segundo momento orientada a la promoción de una

participación crítica, que contribuye en la formación política de los alumnos. Al respecto un docente menciona:

“Porque cuando el niño participa, cuando el niño se expresa, se muestra, creo que como orientadores nos queda claro de que el niño está manejando la...la clase, está manejando la temática. El niño aparte de desarrollar esas habilidades críticas que tiene que desarrollar, digamos que en el estándar en el él está del grado, también me queda claro de que el niño es capaz ya de expresarse y de mostrarse no solamente con sus compañeritos del salón, sino de que él puede tomar la vocería en otro momento de su vida de, de también hacer valer su palabra. Me parece fundamental la participación” (Entrevista Docente - Cualificar Lenguaje. Grado Cuarto B).

En síntesis, consideramos que una forma de construir aulas participativas “requiere que los estudiantes, no sólo expresen activamente sus ideas, sino que también cuestionen críticamente lo que escuchan y planteen sus ideas de manera autónoma y responsable” (Velásquez y Mejía, 2015, p.2). En este sentido Chau, et al. (2016) consideran que es fundamental que la participación desarrollada en el aula no solo sea democrática, sino que a su vez sea crítica, la cual no solo depende de los alumnos, puesto que es importante que los docentes promueven conversaciones que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico.

Bajo esta misma línea, para que la participación en el aula sea democrática “el docente debe cuidar aspectos como: que la voz de los estudiantes sea escuchada de manera genuina y que estos sean motivados a plantear sus ideas y posiciones de manera crítica” (Velásquez y Mejia, 2015, p.1). Por consiguiente, la figura más importante para incentivar la participación del estudiante es la de los docentes, en donde evidenciamos que existe una mayor preocupación en aquellos que tienen una formación más humanista y social, dejando de lado asignaturas como matemáticas, en la cual se pueden desarrollar habilidades teniendo en cuenta que “las matemáticas también tienen como objetivo permitir que las personas puedan desarrollar habilidades de formulación, argumentación y resolución de problemas, habilidades de pensamiento crítico y de comunicación matemática ” (Saldarriaga,2004, p.214) En este marco, los docentes de cualificar matemáticas deben promover prácticas pedagógicas en las que se impulsen estrategias que aporten a la participación democrática y crítica de sus estudiantes, que desde la mirada de Prieto (2005), la participación estudiantil en el aula de clases estará

condicionada por las prácticas docentes, aspecto fundamental para la construcción de un clima de aula positivo.

4.2.1.3.3 Sobre los espacios de participación estudiantil que generan los docentes en el ambiente cualificar:

Como ya lo hemos venido reflexionando desde las dos categorías anteriormente analizadas, cuando los docentes tienen una concepción estudiantil enfocada exclusivamente al desarrollo de los aprendizajes, los cambios en modelos educativos, pueden llegar a perjudicar e invisibilizar el gran potencial que tiene la participación democrática fuera de los contenidos temáticos de la clase. Por lo cual es fundamental que los docentes construyan espacios participativos para sus alumnos, aspecto primordial para la construcción de un clima de aula positivo.

En este sentido, de acuerdo con el análisis obtenido en las entrevistas a los docentes del ambiente de cualificar, evidenciamos que la enseñanza por medio de guías académicas ha limitado la participación estudiantil en el aula de clases. Motivo por el cual, en las asignaturas de cualificar matemáticas y cualificar lenguaje, los docentes perciben una poca o nula participación de los alumnos, aspecto que puede llegar a ser problemático ya que desde la perspectiva de Chaux (2012) las habilidades comunicativas de los estudiantes, son necesarias en la formación de sujetos que establecen diálogos constructivos con otras personas, y que además les permite argumentar y describir las opiniones propias e interpretar y comprender las opiniones de los otros. Al respecto algunos docentes mencionan:

“Digamos que la participación de Cualificar Lenguaje ya... no se evidencia tanto como en otros Ambientes porque es el desarrollo de una guía concreta”. (Entrevista Docente - Cualificar Lenguaje. Grado Cuarto A).

“En el caso pues como estamos manejando una nueva metodología de innovación, pues entonces... en ese aspecto de, de participación como tal, como tal, no se ve. Digamos a, a la participación de ellos se ve cuando yo paso grupo por grupo” (Entrevista Docente - Cualificar Lenguaje. Cuarto B).

Como hallazgo relevante en esta categoría resaltamos que, cuando los docentes se ven en la necesidad de centrar los contenidos académicos de su asignatura en el desarrollo

de guías de aprendizaje, promover los espacios de participación estudiantil se convierte en un verdadero desafío, lo que interfiere a su vez con el fomento de ambientes democráticos en el aula de clases. Al respecto un docente expone:

“Entonces para Cualificar es muy desgastante para el profe en qué, porque tiene que escuchar a uno por uno. Y, por ejemplo, en otro ambiente tú haces un trabajo en grupo, o una cartelera, o una exposición. Pero Cualificar no es así. Cualificar es que yo tengo que leer lo que tú escribiste. Tengo que leer uno por uno “por qué escribiste acá, esto está mal, mira, ta ta tá”. Escucharlo. Y eso es una parte súper importante en Cualificar. Sentirse escuchado ¿sí? entonces toca pasar. Y cuando es una sola hora. Entonces, si yo me siento a escucharte pues que van a sustentar, a veces sienten más escuchados los que estoy sustentando que los que están allá con sus dudas en cada guía” (Entrevista Docente - Cualificar Lenguaje. Cuarto B).

De la misma manera, como otro hallazgo resaltamos la importancia de crear estrategias pedagógicas para generar espacios de participación estudiantil en el ambiente de cualificar, teniendo en cuenta las dificultades que han tenido los docentes por escuchar la voz de los estudiantes. Sobre este hecho, Prieto (2005) considera que la participación estudiantil dependerá “de la naturaleza de las oportunidades que propicia el profesor para que los estudiantes se pueden o no involucrar activamente en sus procesos” (p.28). Al respecto los docentes mencionan:

“Entonces la participación... hay como diez minutos iniciando. Como para escucharte “¿qué problemas tienes, que dudas tienes, en qué guía vas?” y eso. Y después si no hay niños, digamos muchos para sustentar, entonces es rotar por cada grupo y ahí como la participación diaria cortita así sea...cuando es una hora cortita, cuando tenemos dos, hay más tiempo. Pero al estar en cada grupo, digamos que el niño sí puede participar desde su grupo “¿qué quieres decir?”. (Entrevista Docente - Cualificar Lenguaje. Cuarto A).

“Entonces cogemos por ejemplo... Cuando tenemos una hora a la semana de Cualificar, hacemos una parte de guía, pero también hacemos una parte de reflexión de las guías, a nivel general. Y ahí donde ellos sacan sus ideas y posiblemente cuando un estudiante me da la idea general de la guía él en ese preciso instante lo puedo estar pasando de

guía. Porque argumentó no dio respuesta o dio...razón de lo que estaba haciendo en la guía”. (Entrevista Docente - Cualificar Lenguaje. Cuarto A).

“Entonces a veces si es necesario de pronto que el profesor pues... si es el grupo el que necesita... pues la colaboración de que no entiende algún ejercicio pues, aquí explicamos todo, ya está entendido, entonces voy a ir por puestos” (Entrevista Docente - Cualificar Lenguaje. Cuarto B).

En síntesis, consideramos que, aunque existe un déficit participativo de los estudiantes en el aula, la incorporación de nuevos modelos educativos no debe perder de vista el potencial que tiene la participación democrática y crítica en la formación de competencias comunicativas, tales como, asertividad, escucha activa y argumentación. Lo anterior señala la importancia de seguir indagando sobre los espacios que pueden generar los docentes en el ambiente de cualificar, desde el fomento de la participación democrática como aspecto relevante para la construcción del clima de aula positivo.

4.2.1.4 Análisis de resultados grupos focales 4º, 7º y 8º

En este apartado se presentan los principales hallazgos obtenidos a partir de los grupos focales llevados a cabo con los estudiantes de los grados 7º y 8º en los colegios seleccionados de Fe y Alegría, de acuerdo con las categorías centrales del estudio. En primer lugar, desarrollamos la categoría Estilos docentes; en segundo lugar, Clima de aula; en tercer lugar, la Disciplina con dos apartados: en relación con su manejo por parte de los docentes y en relación con la norma; en cuarto lugar, las Relaciones de cuidado y finalmente, la Participación de los estudiantes.

4.2.1.4.1 Los estilos docentes

4.2.1.4.1.1 Acerca del profesor asertivo en los colegios de Fe y Alegría

Partamos por considerar que cada profesor tiene su propia historia, su impronta, su sello, así como también su estilo, sin embargo, existen unos rasgos que permiten caracterizar sus modos de proceder en el aula. De acuerdo con el análisis de los datos obtenidos en los grupos focales con los estudiantes de los grados 7º y 8º, a partir de sus percepciones se puede afirmar que son muy pocos los profesores en las áreas de Matemáticas o Sociales con estilo docente asertivo. De hecho, tan solo emergió un profesor de Sociales que es a la vez el director de curso y un docente de matemáticas.

Entre las principales características identificadas para estos profesores tenemos la comunicación asertiva, alto control emocional, la promoción de la toma de decisiones y de la autorregulación emocional de los estudiantes, el cultivo del respeto y la escucha entre ellos, el buen humor, las prácticas de cuidado, entre otras más, características que perfilan al docente asertivo de acuerdo con la interacción entre la relación del cuidado y la estructura de la clase. De acuerdo con Chaux (2012):

La preocupación mutua por el bienestar del otro, la calidez y el afecto en las relaciones, la comunicación clara y abierta, la cohesión del grupo, el manejo constructivo de conflictos el tomar realmente en serio al otro y el apoyo a quien lo necesite. La estructura de la clase se refiere al establecimiento de normas y su aplicación consistente, al orden en la clase y al seguimiento de instrucciones (p.83)

Veamos entonces lo que encontramos:

Con relación a la comunicación asertiva se resaltan las formas que utiliza el profesor en su transposición didáctica para lograr las comprensiones de sus estudiantes, quienes sienten estar hablando con un compañero más, lo que se puede asociar con la gestión de las propias emociones por parte de los docentes para utilizarlas como recurso educativo (Manota y Melendro, 2016). Esto nos refirió un estudiante:

“Por ejemplo, él nos dice “recuerden que yo también fui estudiante”. Entonces él nos habla de manera como si estuviéramos hablando con otro compañero. Entonces nos explica las actividades así, como si fuera un compañero. Entonces nos explica de que “venga que tiene que hacer tal cosa y no de una manera de que no tiene que hacer tal cosa para que le salga esto” entonces él nos lleva una explicación asertiva en las actividades” (Grupo focal estudiantes).

En esta misma línea de la gestión de las propias emociones, este tipo de profesor no se exaspera ni utiliza gritos para dirigirse a los estudiantes, denotando además una buena autorregulación emocional, y si tiene que llamar la atención, lo hace en privado para no hacerlos sentir mal, explicando las razones sobre lo que deben hacer y por qué:

“Él tiene una manera de comunicarse muy asertiva porque nunca nos grita. Y eso es algo que hace que más le hagamos caso. Entonces... desde que nos hable y nos diga qué

no debemos hacer en su clase, pues ya eso es algo que apenas él llegue, ya todos recordamos que no debemos hacer” (Grupo focal estudiantes).

“Él tiene una manera como de hablar con la persona que está haciendo algo mal, de decirle lo que está haciendo mal, para no hacerlo delante de todo el curso como...de una manera que se sienta regañado. Y casi nunca como dice Ingrid, nunca pasa que nos grité ni nada. Porque la manera de hacerle caer en cuenta a los estudiantes de, no es gritar, no es esa manera. Es como más dialogar” (Grupo focal estudiantes).

Otra característica para resaltar es la relacionada con la toma de decisiones y el fomento de la autorregulación en los estudiantes en diferentes situaciones de la vida escolar cotidiana, promoviendo habilidades sociales y emocionales que a su vez generan un mayor interés en los estudiantes:

“Pues la verdad el profesor nos da como opciones. Nosotros tenemos la opción de guardar nuestros alimentos o botarlos. Entonces, por ejemplo, cuando llegamos y nos toca hacer la Atención Plena con él, entonces llegamos a veces con el mango biche que compramos en la entrada, o también cuando nos toca después del descanso con él, nos da la opción de guardar el alimento o botarlo. O cuando es con el celular “o lo guarda o se lo decomisó” pero no es tanto con regaños así fuertes, sino que nos da la opción. Entonces nosotros decidimos qué queremos hacer. Pero cuando él ve que alguno no le está poniendo atención y ve que está por allá jugando o que se la pasan hablando, entonces cambia el medio. Y comienza es a dar la clase escrita. Entonces es decisión nuestra de que si queremos hacerle caso” (Grupo focal estudiantes).

De otro lado, el profesor asertivo se interesa por el aprendizaje y bienestar de los estudiantes, promoviendo la escucha y el respeto en el aula de clase:

“Siempre que alguien va a participar pues él dice, como que hagan silencio y escuchemos lo que dice el compañero... y pues da como el apoyo para que no se generen esto de que discusiones. Y si alguien va a hablar y sus opiniones chocan, trata de buscar una solución...El respeto en la clase que es lo que él nos trata de comunicar siempre” (Grupo focal estudiantes).

Así mismo, los estudiantes perciben en este tipo de profesor su preocupación por ellos y su interés de que permanezcan en el colegio y salgan adelante en la vida, razón por la

cual sus críticas son de carácter formativo y él sabe que con ellas puede generar afectaciones gracias a la confianza que ha construido con ellos. En este sentido Yao & Luhb (2019) señalan que los profesores asertivos no solo se centran en desarrollar contenidos y manejar la disciplina con los estudiantes, sino que también, reconocen la importancia de establecer una fuerte conexión emocional con estudiantes.

“Él nos hace críticas constructivas porque digamos en mi caso soy muy... yo no soy paciente para nada. Y él siempre me lo repite, me trata de dar consejos para que mejore eso. Él trata de mejorar con sus críticas a las personas para un futuro mejor, porque sabe que nos puede como afectar. Entonces es muy bueno” (Grupo focal estudiantes).

“El profesor nos regaña a veces, pero nos dice “vea, cuando yo a usted lo deje de regañar es cuando ya a mí no me importa y yo a usted lo vea que es un caso perdido. Entonces, si lo regaña, hágame caso porque yo no quiero que usted sea un caso perdido y de que vaya a estudiar en otro colegio, de que usted sea de los más polémicos y eso. Entonces, si yo a usted le prestó mucha atención es para que usted salga adelante”. Y nos da pautas así, de que si nos regaña mucho es para que nos pongamos las pilas” (Grupo focal estudiantes).

Al respecto Bassett, et. al (2013) señalan que los docentes *asertivos* establecen una relación horizontal con reglas y normas disciplinarias predefinidas, explica las razones de estas y realiza acuerdos teniendo en cuenta la opinión de los estudiantes, con el fin de interiorizar los estándares de conducta, en lugar de adherirse a ellos por temor a las consecuencias.

Por otra parte, este tipo de profesor brinda confianza y demuestra que es posible estar atento a las necesidades de todos los estudiantes, y como bien lo afirman Chaux y Velásquez (2016), son docentes que se preocupan por el bienestar emocional de sus estudiantes, de sus necesidades, los escuchan, los apoyan con sus inquietudes y dificultades, valorándose como personas:

“Digamos yo tengo un problema, en el salón. Y él coge, te aconseja, te dice. Bueno, por lo menos a mí me dice, él me dice “hey ojo que te tienen en la mira ahí abajo, pórtate bien. Mira que no quiero que tú pierdas el año” y esto, y él habla contigo. Y si hay un problema en el salón, él los saca a los dos a hablar con ellos y se calma el problema. Y no, o sea, da bastante confianza a los estudiantes” (Grupo focal estudiantes).

Como se puede deducir, para un docente con estilo asertivo, un proceso educativo de calidad implica una buena relación humana en el aula. (Bernal y Konig, 2017)

Un hallazgo novedoso tiene que ver con el buen humor del profesor, incluso al llamarles la atención, reflejando que disfruta de enseñar y que busca tener unas buenas relaciones interpersonales con sus estudiantes (Guzmán, 2018):

“Entonces maneja como un regaño con humor. Entonces le dice así para que uno aprenda y se siente o de que esto “guarde el celular que estoy explicando” se acerca y no es como tan a regañarlo frente a todo el mundo para que después se generan burlas. Por ejemplo, yo ahorita estaba sentado en la mesa y el profesor se acercó y llega y me dice “mira Cristian te presento, esto es una silla y sirve pa’ sentarse” (Grupo focal estudiantes).

Otro hallazgo novedoso se refiere a la comunicación con los padres de familia por medio de WhatsApp:

“Él se acerca y dice esto, por ejemplo, a mí, “Mejía haga, trabaje que yo no sé qué, que vea que yo ya hablé con su mamá, entonces tiene que trabajar” o también maneja por medio de WhatsApp. Como él es nuestro director de curso, entonces él tiene el WhatsApp de nuestros papás, tiene un grupo, entonces da la información a rectoría y después ahí sí por medio de WhatsApp, a los papás para que los papás tengan como más control sobre los niños y eso” (Grupo focal estudiantes).

Como vemos, en este estilo los docentes favorecen una cálida relación con sus estudiantes y una muy buena comunicación, al tiempo que definen y aplican las normas con consistencia para el buen funcionamiento de la clase. “En este estilo es común encontrar que los estudiantes progresen en lo académico en un ambiente agradable y con altas expectativas de los docentes sobre lo que los estudiantes son capaces de lograr” (Chaux, 2012, p, 87).

4.2.1.4.1.2 El profesor con estilo autoritario

Como hemos visto, existe una relación estrecha entre el clima de aula positivo y el estilo del docente. Un buen clima afectivo y emocional en la escuela y en el aula, es una condición fundamental para que los alumnos aprendan y participen plenamente en la clase, como también, para que el profesor participe activamente en la construcción de

ambientes favorables no solo para el aprendizaje, sino también, para el bienestar de sus estudiantes, tal y como lo han demostrado las investigaciones de López, Bilbao y Rodríguez (2012); Triana y Velásquez (2014); Esquivel, Gutiérrez, Mercado, Ortega y Pachón (2015); López y Oriol (2016), entre otras.

Antes de continuar, precisemos qué es un estilo docente autoritario de acuerdo con Chaux (2012):

Un docente con estilo docente autoritario privilegia que la clase esté en orden, que se sigan las instrucciones, que se cumplan sus órdenes, que los estudiantes estén juiciosos trabajando; pero no se preocupa tanto por la calidez en las relaciones, ni por brindar afecto. Un estilo autoritario lleva con frecuencia a que un docente plantee la relación con sus estudiantes como una lucha por el control de la clase. Con frecuencia el docente define, modifica y aplica normas arbitrariamente, sin una coherencia clara y sin consultarlo con los estudiantes. Los gritos y la cantaleta son usuales. En el caso extremo, un estilo autoritario puede llevar al maltrato de los estudiantes y al abuso de poder de un docente (p. 84).

Ahora bien, en el procesamiento de datos de los grupos focales con estudiantes, emergió un profesor con este estilo, este profesor corresponde al área de Matemáticas. Este estilo de profesor presta poca atención a las circunstancias personales de los alumnos, es intimidante, controlador y amenazante, como lo veremos a continuación.

Al indagar por las relaciones de los estudiantes con el profesor de Matemáticas, los estudiantes afirmaron que no son buenas porque usualmente hay peleas y regaños en la clase, se enfrenta con ellos y los reta:

“Pues nuestra relación con el profesor es más que todo mala. Porque es que... casi siempre estamos por decirlo así, en pelea. Porque es que incumplimos algo y de una vez ya nos está regañando y regaña al curso. Y desde ahí se arma la pelea” (Grupo focal estudiantes).

“La verdad... él nos grita como... ¡a veces por cosas tan absurdas! digamos, porque uno no copió la fecha él nos regaña y empieza que él es un matemático yo no sé qué, que él es de la política yo no sé qué, y empieza a enfrentarse a uno. Entonces ya...

digamos, él nos cuadra por grupos y ya... el grupo ya empieza a apoyar, y ya entre todos, entre el profesor y el grupo, nos empezamos a retar... ” (Grupo focal estudiantes).

Como ya lo hemos mencionado, en el clima de aula hay dos dimensiones importantes y una de ellas es el cuidado de las relaciones, no solo entre estudiantes, sino también con el profesor. Para ello y de acuerdo con la investigación de López y Oriol (2016), se requieren programas de educación emocional en la formación específica de los docentes, puesto que llega a ser un agente crucial en la conformación del clima de aula. Un docente debe desarrollar primero sus propias competencias socioemocionales, para posteriormente facilitar y jalonar el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes y lograr a su vez, un mayor desempeño académico.

De otro lado, pierde el autocontrol fácilmente y en ocasiones termina siendo grosero y presumido con los estudiantes:

“Él una vez regañó a una compañera de nosotros porque tenía el puesto así y supuestamente es así, o sea, de lado no de frente y comenzó a gritar y “Ah que no me venga a faltar el respeto que yo no soy su papá” (Grupo focal estudiantes).

“También es que nosotros cuando incumplimos algo, como dijo mi compañero antes, él empieza como a decir... que él se las sabe todas, por decirlo así ¿sí? ‘porque él es un matemático que él sabe aritmética y muchas cosas más’ ¿sí? entonces empieza como a presumir eso ante nosotros que estamos aprendiendo hasta ahora” (Grupo focal estudiantes).

Este profesor cae en el error de comparar a los cursos o de hace sentir mal al estudiante y lo avergüenza, llamándole la atención delante de todo el curso:

“Siempre compara, siempre nombra, siempre nombra... (todos se interrumpen mutuamente) y siempre también nos compara con otros cursos. Él siempre nos dice a nosotros “es que ustedes son el mejor curso y 7D es el peor, a comparación de 7D, son... o sea 7D es el peor, 7C es el mejor”, es lo que trata de decir.” (Grupo focal estudiantes).

“Si, y todos quedamos como “¿¡pero ¿¡qué le pasa al profe!?” (Grupo focal estudiantes).

“El profesor de matemáticas cuando nos regaña, regaña frente a todo el curso. No regaña únicamente a la persona, sino lo hace mediante todo el curso.” (Grupo focal estudiantes).

En este sentido, la investigación de Manotas y Melendro (2016) señala la importancia que tiene la respuesta de los profesores, a las necesidades de los alumnos, de un apoyo explícito y en público, pues ellos necesitan sentirse valorados y apoyados, lo que va de la mano con la necesidad de no crear estereotipos sobre los alumnos pues terminan afectando la visión que ellos tienen de sí mismos.

De otra parte y como bien sabemos, la participación de los estudiantes está condicionada en gran parte por las prácticas docentes y por las oportunidades que propicia el profesor para que los estudiantes se involucren o no activamente en su proceso de formación. Al preguntar acerca de la promoción de la participación crítica de los estudiantes en la clase manifestaron que muy poco participan y lo hacen para la resolución de ejercicios en clase, aunque usualmente él los resuelve:

“Muy de vez en cuando, porque igual tampoco... hay que participar. El profe incluso nos resuelve a nosotros todo. Él nunca nos deja... nunca nos pone una actividad. Digamos un ejemplo, nos pone algo de potenciación. Escribe y lo resuelve él mismo. Él nunca, o sea... solo hay participación en lo que nos deja resolver, de resto no nos deja nada, solo las guías” (Grupo focal estudiantes).

“Pues la verdad cuando digamos uno tiene una duda de la guía, entonces uno va y le pregunta y él en vez de explicarle, va y le da la respuesta” (Grupo focal estudiantes).

En esta línea y de acuerdo con el estudio de Prieto (2002), es posible confirmar que la participación restringida en un proceso formativo y rutinario, con exceso de dictados y extensas exposiciones de contenidos, generan pocas posibilidades de participación, aprendizaje y reflexión por parte de los estudiantes.

4.2.1.4.1.3 Sobre los profesores negligentes

En este estilo docente emergieron tres profesores de los colegios seleccionados para la investigación, uno en la clase de Sociales, dos de Matemáticas.

Desde la perspectiva de Chaux (2012) un estilo negligente se caracteriza por lo siguiente:

En este estilo no hay demostraciones explícitas de afecto, pero tampoco hay normas, ni límites aplicados consistentemente. Con frecuencia pareciera haber una desconexión entre docente y estudiantes. Los docentes de este estilo no tienen problema en retirarse del salón y dejar solos a los estudiantes, o dedicarse a corregir trabajos en frente de ellos, mientras los desatienden completamente (p.86).

También señala Chaux (2012) que la indiferencia de estos docentes es tan alta, que los estudiantes se agreden en frente de ellos y ni siquiera lo notan.

Ahora bien, ¿cómo evidenciamos este estilo docente desde las percepciones de los estudiantes en los grupos focales? Los estudiantes del colegio de Fe y Alegría de Girón afirmaron que en las clases de Sociales y Matemáticas no mantienen buenas relaciones porque se presenta mucho desorden, no hacen caso al representante del curso para disciplinarse, no hay normas, perciben desinterés en los profesores por lo que sucede al interior del aula, no les llaman la atención ante la indisciplina que se presenta y en ocasiones los dejan solos en el salón. Veamos:

“Pues diría que no muy bien porque cuando tenemos con ella hay mucho desorden, casi no le hacen caso a la profe y la profe a veces no está en el salón... se sale...” (Grupo focal estudiantes).

“Ella sí nos hace copiar mucho. Y eso es algo que le molesta a la mayoría ya que los aburre. Y otra cosa que también les molesta es que en la mayoría de las clases casi siempre deja tarea. Pero hay momentos en los que ellos se salen. Entonces todos en el salón empiezan a... a hacer desorden... a insultarse...ponen el salón patas arriba. Incluso a veces también se ponen a agredirse” (Grupo focal estudiantes).

“Pues en clase de Sociales me parece que ahí no aplican ninguna norma de las que hacemos a principio de año” (Grupo focal Girón estudiantes).

“Pues, a veces se golpean... a veces ellos se golpean mucho, se pegan...pero a veces el profesor trata de llamarles la atención, pero al profesor en la clase de Matemáticas

casi no le prestan atención. Cuando él quiere dictar la clase, todos están hablando, más sin embargo que todos están hablando, él sigue dictando la clase, pero nadie le pone atención” (Grupo focal estudiantes).

Como vemos, en este estilo el control en la estructura de la clase es casi que inexistente, los docentes poseen una baja capacidad de respuesta, son docentes que no son exigentes, ni receptivos a las demandas de sus estudiantes; no hacen nada frente a la indisciplina, manejan pobremente el aula y los estudiantes muestran poco respeto hacia ellos, como bien los han caracterizado Peiró (2011) y Yao & Luhb (2019).

Encontramos dos situaciones que claramente ejemplifican el estilo negligente: aprovechar el espacio de la clase para adelantar otros trabajos u obligaciones, y el hecho de abandonar el salón y dejar a los estudiantes solos:

“Ella muchas veces ella llega distraída o está ocupada, o tiene muchas cosas por hacer, entonces ella nos dice “bueno necesito que me dejen trabajar porque esto es importante y lo tengo que entregar” y todo eso. Entonces nosotros nos sentamos y en lo que ella está trabajando cosas así, pues se empiezan a pegar, a tirarse palos, a insultarse... entonces eso muchas veces pasa en el salón” (Grupo focal estudiantes).

“Porque a veces el profesor se sale, no nos pone cuidado... y entonces los chinos se desordenan, y todo eso y...aunque nos deja trabajando con libros... nadie hace nada. Entonces el profesor no nos pone cuidado ni nada. Entonces los chinos se desordenan y pues, empiezan a desordenar el salón o se salen, y no le hacen caso al profesor” (Grupo focal estudiantes).

Respecto a lo que sucede con el profesor de Matemáticas en el colegio de Ibagué, los estudiantes son críticos, algunos se muestran decepcionados, frustrados y reclaman, en líneas generales, un empoderamiento y control de la clase por parte del profesor, frente a las escasas habilidades sociales y didácticas del profesor, que reclaman un mejor clima de aula:

“Uy en Matemáticas... es complicado. Porque como decía, casi todos lo ignoran. Y digamos siempre como yo soy la representante de mi curso, entonces yo soy la que cada hora mantiene diciendo que hagan silencio o algo así. Pero muchas veces no es efectivo. Pero es... no sé, es porque a él no lo toman en serio, al profesor. Entonces como él a

veces no dice nada, sólo se queda callado, a veces se sienta y espera a que haya silencio, o que respondan algo. Pero yo digo que son muchachos y digamos uno sabe que muchas veces ellos no lo van a hacer conscientemente porque digamos en su cabeza tienen otras... yo diría que él no debería ser... tan permisivo en eso porque es que son jóvenes. Ellos a veces, muchas veces no saben qué es lo que hacen. Entonces yo diría que le falta como más empoderamiento” (Grupo focal estudiantes).

Las situaciones descritas evidencian que la actuación del maestro es uno de los factores más significativos en la construcción de un clima de aula positivo, como también lo es para adelantar los procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollar una convivencia armoniosa entre los estudiantes. De acuerdo con Hickman, et al. (2016), los estilos y competencias docentes que se despliegan en el aula, junto con atributos actitudinales y de personalidad del docente, hacen evidente la importancia de desarrollar habilidades para una comunicación asertiva, cuidar las relaciones interpersonales y manejar adecuadamente la estructura de la clase, como una manera de demostrar el compromiso y responsabilidad por la didáctica y la docencia.

4.2.1.4.2 Los hallazgos en relación con el clima de aula

Como ya hemos visto, el clima de aula alude a la adecuada atmósfera de trabajo y a la calidad de relaciones entre estudiantes, y entre docentes y estudiantes, y que de acuerdo con Chaux (2012), posee dos dimensiones clave: el cuidado de las relaciones y la estructura de la clase.

También identificamos los estilos de los docentes de los colegios participantes del estudio. Estamos de acuerdo con Pérez (2013) al afirmar que:

El profesor no solo enseña lo que sabe, sino que también, y fundamentalmente, enseña lo que es, aunque no sea consciente de ello... maestros autoritarios enseñaran el autoritarismo de manera implícita, y maestros con estilo democrático harán lo propio en la interacción educativa (p. 24).

Ahora bien, de acuerdo con las relaciones que se establezcan en el aula y la estructura de la clase, el clima de aula puede convertirse en un ambiente de incongruencias y contradicciones con los propósitos de formación, o en un mundo de experiencias que

aporten no solo a los fines académicos, sino también, a la formación de ciudadanos solidarios en una cultura democrática que no se enseñó a través de normas, sino que las construyeron y vivieron en instancias de diálogo y participación.

A continuación, analicemos el clima de aula desde la lente de la calidad de las relaciones que se dan en el aula en términos generales, y en particular, en las clases de Matemáticas y Sociales en los colegios del estudio.

Los estudiantes participantes en los grupos focales nos dijeron que en la mayoría de las ocasiones sus relaciones son buenas, que hay momentos de peleas y disgustos como suele suceder en la vida cotidiana, por ejemplo, porque no se prestan los útiles o porque se burlan entre sí, pero que la mayoría de las veces se resuelven. Aquí ha sido clave la intervención de los profesores asertivos, sobre todo cuando el conflicto está escalando, razón por la cual se sienten cuidados, lo que favorece un clima de aula positivo. En las intervenciones fue reiterativa la ayuda entre pares la cual se ha visto favorecida por la nueva metodología que se está implementando en los colegios:

“Nuestras relaciones son buenas porque es que entre compañeros nosotros nos ayudamos mutuamente” (Grupo focal estudiantes).

“Nosotros nos ayudamos mucho, es decir, entre las respuestas nosotros nos colaboramos. Y cada uno hace su parte. Es decir, si nos dan un trabajo grupal, entre nosotros cinco, cada uno resuelve un punto. Y siempre, todos ayudan a todos” (Grupo focal estudiantes).

“Pues tenemos inconvenientes, pero no muchos porque son muy buenas” (Grupo focal estudiantes).

“Yo diría que todos nos llevamos bien porque todos nos entendemos y cada vez que alguien pregunta o algo así no juzgamos como tal. Entonces, digamos a veces hay como esa peleíta, pero en mi grado yo he visto que realmente son unidos” (Grupo focal estudiantes).

Respecto al nuevo modelo pedagógico en los colegios de Fe y Alegría que recientemente inició su implementación, se propende por mayores actividades de auto-aprendizaje a través de guías y menor número de clases magistrales, como es el caso de ciencias

sociales. El trabajo por guías ha propiciado el trabajo colaborativo, la solidaridad, una mayor interacción entre todos los estudiantes de un curso.

“Con la nueva metodología yo digo que han mejorado mucho. Ya que trabajamos en grupo, y cada uno con su actividad, y entre todos nos ayudamos y tenemos más amigos, más conocidos...” (Grupo focal estudiantes).

“Porque en cualificar uno sabe que tiene que juntarse con el que va... este por el punto de uno. Tengo que buscar siempre con el que va por el punto mío pa´ hacerlo entre los dos y terminar rápido” (Grupo focal estudiantes).

Vale la pena resaltar lo que afirmaron los estudiantes sobre el clima de aula en su clase de Sociales, pues han construido de manera recíproca una relación afectuosa con la profesora, existe muy buena comunicación y respetan las reglas para el funcionamiento de la clase:

“Y yo estoy en mi puesto y yo digo que quién tiene digamos algo que necesito y yo hablo duro. Y por allá pues me lo prestan y sí, a veces recochamos. A veces la profesora nos deja cinco, diez minutos libres a veces. Y pues, más de uno coloca música y empiezan a decir “ay bailamos”, otras veces jugamos, o también a veces... recochamos con la profesora, hacemos chistes o algo así. Es cómodo con ella” (Grupo focal estudiantes).

Como se puede deducir, un buen clima de aula se logra también como lo señala Pérez (2013), cuando el profesor es un inspirador, un motivador, cuando logra que sus estudiantes disfruten la clase, cuando el profesor se centra en aprendizajes para ser, hacer, vivir y convivir, y no solo para trabajar, cuando comparte y disfruta con ellos pequeños momentos de la jornada, y cuando las reglas y acuerdos son cumplidos. Y todo esto en un ambiente de respeto, confianza, acogida y alta motivación, “lo cual exige que los maestros tengan formación pedagógica y didáctica, esto es que tengan las competencias que les permitan la generación del clima escolar de calidad, independientemente del área de conocimiento en el que se desempeñen” (Pérez, 2013, p. 26).

Ahora bien, es importante resaltar que en algunos grupos focales se evidenció cierto malestar en los estudiantes por el clima de aula en la clase de Matemáticas o de Sociales, en particular, cuyos profesores tienen un estilo docente negligente:

“En clase de matemáticas tenemos muchos problemas porque el profesor a veces no nos controla o nosotros no le prestamos atención. Por eso se presenta mucho inconveniente en clase de matemáticas... porque como no hay tanta autoridad... entonces pues tampoco hay respeto...” (Grupo focal estudiantes).

“En sociales con la profesora no muy bien porque cuando tenemos con ella... hay mucho desorden, casi no le hacen caso a la profe, y la profe a veces no está en el salón... se salen” (Grupo focal estudiantes).

“A veces ellos se golpean mucho, se pegan...pero a veces el profesor trata de llamarles la atención, pero al profesor en la clase de Matemáticas casi no le prestan atención. Cuando él quiere dictar la clase, todos están hablando, más sin embargo que todos están hablando, él sigue dictando la clase, pero nadie le pone atención” (Grupo focal estudiantes).

“En la clase de sociales pues seño eso es... usted entra allá...pelea acá...insultos acá. Eso es de todo. Usted entra seño, y eso es un salón más o menos pequeño ya. Y usted ve de todo un poquito ahí” (Grupo focal estudiantes).

Estos hallazgos corroboran los resultados de Esquivel, et al. (2015) con relación al estilo negligente, en el que también se hizo evidente la despreocupación por los estudiantes, por las normas y una desconexión entre el docente y estudiante, generando en un clima de aula negativo.

4.2.1.4.3 Sobre la disciplina en los colegios de Fe y Alegría

4.2.1.4.3.1 El manejo de la disciplina según los estilos docentes

La disciplina es un concepto polisémico que tiene una estrecha relación no solo con el aprendizaje, sino también con el clima de aula y la convivencia escolar. Para algunos autores se refiere a un conjunto de normas que regula la convivencia escolar; para otros es un conjunto de normas de conducta; otros la relacionan con comportamientos disruptivos, Chaux (2012) propone el manejo asertivo desde dos dimensiones de relación docente-estudiante. La referida al cuidado de la relación y a la respuesta frente a las necesidades individuales de los estudiantes conservando un ambiente basado en el afecto, la amabilidad y el respeto. La segunda centrada en el mantenimiento de la estructura del ambiente de aprendizaje para conservar el orden en aula, garantizar el

seguimiento de instrucciones, el cumplimiento de las actividades académicas y el acatamiento de normas claras de comportamiento. Estas normas deben ser explícitas y consensuadas, construidas participativamente por el grupo a través de la discusión, abriendo espacios para la restauración y la proposición de soluciones a los problemas.

A partir de este horizonte conceptual se adelantó el análisis desde la voz de los estudiantes, acerca del manejo de la disciplina de sus profesores de Sociales y Matemáticas; los hallazgos permiten confirmar la existencia de profesores negligentes, como también, que la mayoría desconoce estrategias adecuadas de manejo, y un par de casos en que los profesores son agredidos por sus estudiantes.

Los profesores no suelen tener normas porque se asume que los estudiantes ya las conocen; se acude a diversas estrategias que van desde el llamado de atención, bajar la nota, quitar tiempo de la salida, el diálogo, hasta la citación de los padres de familia. Veamos:

“Entonces uno no hace compromiso, sino que uno mismo se propone hacer sus cosas. O sea, a portarse bien, sus normas las de cada uno” (Grupo focal estudiantes).

“En 7A el profesor juega mucho con la nota del día porque él por clase pone una nota. Entonces pues juega, así como que digamos, él se queda callado hasta que todos hagan silencio. Entonces pues, ahí si él lleva mucho tiempo así, él le pone 0 a todos y pues él juega con eso. Además de la salida del almuerzo, ya que son esas dos horas antes de salir al almuerzo y se supone que salimos a las y media, pero la mayoría quieren salir a las y quince, a las y veinte. Entonces pues él juega con eso para que nos portemos mejor” (Grupo focal estudiantes).

“Pues a veces la profesora... o sea, como que lo llama a uno, y lo hace entender a uno las cosas. Digamos a mí a veces si yo llego y me llaman, me dicen que yo soy bueno, qué... o sea que deje las compañías y todo eso, y que yo tengo que proponerme a mí mismo a que yo puedo hacer las cosas y portarme bien. O sea, como que primero le llaman a uno la atención, y uno como que ahí... recapacita en las cosas y ya no le hacen a uno su citación. Entonces uno ya va entendiendo y va mejorando” (Grupo focal estudiantes).

“También el profesor nos dice, que... pues al que ya está fastidiando mucho le dice que, si no quiere recibir clase, que se salga, pero al salirse, no puede volver a entrar a ninguna de sus clases y tiene que quedarse afuera siempre en rectoría. Y qué van a venir sus papás para el debido proceso” (Grupo focal estudiantes).

Vemos claramente las consecuencias de no formular normas para regular la convivencia en el aula, como bien lo señalan Chávez, Ramos y Velázquez (2017), la norma es necesaria para generar actitudes de disciplina escolar, y los estudiantes deben hacer parte de su construcción basados en principios democráticos y éticos para aprender a regular su conducta. En clase de Matemáticas, el profesor tiene un estilo negligente y cuando se exaspera termina gritando o tirando la puerta del salón, lo que afecta el clima de aula, las relaciones con los estudiantes, y una percepción de irrespeto y maltrato hacia ellos:

“Nosotros en clase de matemáticas tenemos muchos problemas porque el profesor a veces no nos controla o nosotros no le prestamos atención. Por eso se presenta mucho inconveniente en clase de matemáticas” (Grupo focal estudiantes).

“Entonces no se pueden cambiar los grupos. Y el profe sólo dice eso, que “no se cambien de los grupos, que cada quien en su grupo...” y si ve a alguien que está molestando y no es de ese grupo, son gritos. O sea... siempre...son gritos” (Grupo focal estudiantes).

“No debería tratar unos que son los mejores, otros que son peores porque eso es una cosa que no me gusta. Otra que pasó hace... bueno...varios días fue que hubo un regaño, y como nadie se callaba, tiró la puerta dos veces. Eso sonó súper duro” (Grupo focal estudiantes).

Hechos como estos deben ser vistos como una oportunidad de formación para los profesores y como bien lo ha señalado Chaux (2012), los estilos docentes se pueden modificar. Aprender a crear un clima constructivo en el aula es un reto, y también, uno de los conocimientos más importantes para un profesor, teniendo en cuenta que casi nunca se lo enseñan en su proceso de formación para ser docentes y que hoy día existe un amplio conocimiento sobre estrategias para construir ambientes democráticos y asertivos en el aula. (Jones y Jones, 2007; Lemov 2010; Mackenzie, 2003; Marzano et.al., 2005, entre otros, citados por Chaux, 2012, p. 89)

Pasemos ahora a la profesora de octavo grado que acude al pito para llamar su atención y calmarlos, pero no le hacen caso. Entonces los regaña y luego opta por la grabación o las fotos para reunir evidencias, hasta llegar a la citación de padres:

“La profesora Amparo está como viejita y tiene que utilizar como un pitido ¿o no? tiene que utilizar un pito de árbitro para que al menos todos se callen. Y todos creen que ella está jugando y comienzan a joderla, no se quedan callados, dan vueltas... entonces entre ella más pita, todos siguen dando lata. Y le toca utilizar la voz y hasta que pase media hora, entonces todos se sientan. No es muy buena la relación y varios compañeros comienzan a intervenir “¡hey hagan caso a la profesora que está gritando mucho!” (Grupo focal estudiantes).

“Pues... muchas veces nos pone a hacer cuando nos comportamos muy mal, muy mal...nos pone a hacer más trabajo y si alguien jode... pagan todos. Y muchas veces nadie quieren copiar por lo que pasa eso. Y cuando los niños, los chinos comienzan a molestar, ella comienza a bajar nota, anotación en el observador o a grabar” (Grupo focal estudiantes).

“En el momento que se... se está armando el desorden ella graba o toma fotos para tener evidencias. Porque si llegara a haber algún problema otra vez con esa persona, muchacha o muchacho, ya tiene evidencias que en la clase de ella” (Grupo focal estudiantes).

Al respecto, estamos de acuerdo con Lewis (2001) quien advierte en la necesidad de evitar el carácter represivo y coercitivo por parte de los docentes ante casos de indisciplina o disrupción, como también, el involucrar a los estudiantes en la formulación de normas y reglas claras, como también de las consecuencias en caso de incumplimiento, generar espacios de discusión con los estudiantes acerca de su comportamiento, lo cual puede mejorar la disciplina interiorizada y elevar niveles de responsabilidad. De otra parte, esta es una invitación para que la docente se re-piense acerca de sus métodos y las consecuencias que se están derivando de ellos en torno al clima de aula que se ha instalado en sus clases.

En otra ciudad, la profesora acude al regaño o la amenaza, les asigna más tareas o acude al director de curso; por su parte el profesor de Matemáticas actúa de manera similar, los regaña y en caso último busca al director de curso para que los discipline:

“Cuando nosotros empezamos así a molestar o cosas así, ella siempre es a copiar, deja tareas, nos regaña, muchas cosas así” (Grupo focal estudiantes).

“Los alumnos molestan mucho y ella muchas veces habla con los estudiantes, pero a ellos les da como igual. O sea...la profesora les dice que los respeten y todo eso y a ellos les da igual, muchísimas veces no... es que en el salón no respetan a nadie” (Grupo focal estudiantes).

“O hay veces habla con el profesor Camilo lo llevan al salón, Camilo habla con nosotros y todo eso... y se calman” (Grupo focal estudiantes).

“El profesor de Matemáticas llama la atención a algunos estudiantes y le trae el anecdotario. Pero solo los regaña, pero no los hace firmar, nada más amenaza, pero... no actúa” (Grupo focal estudiantes).

“A veces tiene que llamar al director de nosotros que es el profesor Fabio para que el salón se pueda calmar y después de que llega el profesor Fabio ahí si todo el salón se calma” (Grupo focal estudiantes).

Esta misma situación parece repetirse en otra ciudad donde la profesora de Sociales carece de estrategias para manejar la indisciplina, pareciera que no sabe cómo hacerlo, los estudiantes la perciben débil, aunque reconocen que es una buena profesora

“Por lo menos en el salón de nosotros, hay como piezas que no encajan, ya. Porque la profesora está dando clase y es desorden por allá, y es por acá, pero la profesora sigue dando la clase. Hay veces que la profesora no ve. Y por eso las clases son como... ya en el salón de nosotros ya la clase de sociales ya la están cogiendo como de desorden” (Grupo focal estudiantes).

“Pues yo pienso que la profesora toma poca importancia hacia nosotros. O sea, da la clase sin importar los estudiantes que estén prestando atención, ajá” (Grupo focal estudiantes).

“Ajá, le falta como un poco de carácter a la profesora. Hay veces que se le presentan, por ejemplo, situaciones en las que de pronto dos compañeros están en discusiones. Y de pronto ella en ese momento actúa de una manera no... O sea, le falta firmeza” (Grupo focal estudiantes).

“Pero en realidad, en general la profesora Milena es una buena profesora. Y de hecho ella, ella también habla mucho con, por lo menos un ocho A, habla mucho con las estudiantes del salón. Todas comparten una buena relación con ella. Pero como le decía ahorita, al momento que llega la indisciplina, la profesora de pronto no sabe manejar muy bien la situación. De pronto es... en todo, en todas las clases se presenta indisciplina, pero de pronto la clase de la profesora Milena es donde más se concentra la indisciplina” (Grupo focal estudiantes).

Lo sucedido en estas ciudades son señales de que los profesores no saben cómo manejar la disciplina en sus cursos, vimos el caso extremo de salir a buscar al director de grupo para que calme a los estudiantes. Esto pone de manifiesto las necesidades de formación y acompañamiento para cambiar el estilo docente y también de capacitación en torno a la construcción del clima de aula positivo. “Por ejemplo, el cambio de un estilo permisivo a uno democrático-assertivo implica el asertividad para que el docente tenga más capacidad de manejar la clase, construir normas con los estudiantes y ser consciente de su aplicación” (Chaux, 2012, p. 88).

Finalmente, se están presentando dos casos de agresión hacia el profesor por parte de los estudiantes:

“Pues es que... eso es más del profesor porque es que él viene de otra región, de otra ciudad viene él ¿sí? Entonces se burlan por la manera en que él explica y en la que él se expresa. La vez pasada le tiraron un borrador” (Grupo focal estudiantes).

“Porque mire... eso fue hace poquito. Yo no sé si tú viniste. Estábamos en el salón ya, y ella llegó. Y una compañera estaba con el teléfono, ra ra ra ra. Estaba haciendo el compromiso. Y ella se lo quitó, ya. Y antes de eso, la profesora había tenido roce con otros estudiantes que casi le pegan con un cuaderno y ella les citó a los acudientes. Bueno y los estudiantes quedaron como con la arañita. Y ella le quitó el teléfono a la estudiante, eerrdaa y ahí le cayó medio salón a esa profesora. Yo estaba al lado de la profesora y la profesora nada más se quedó así. Se quedó así. Y hubo un momento en que le pegaron con un lapicero aquí, “¡pam!” Y yo le decía, “pero seño, ¡le pegaron con un lapicero en la cara!” y ella no me decía nada. Ella entró en shock. Y todo el mundo diciéndole, gritando, todo el salón así una locura y ella entra en shock. Ella no

más se quedaba así. Después de un momento a otro reaccionó y, y citó un poco de padres de familia” (Grupo focal estudiantes).

Situaciones como estas ponen de presente cómo va aumentando el círculo de la violencia y la agresión en los estudiantes cuando el profesor no pone límites a su mal comportamiento y en este sentido Chávez, et al. (2017) nos brindan valiosas pistas. Basados en el material de la Serie Convivencia Escolar producido por la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar en 2010, proponen tres tipos de estrategias para el manejo de la disciplina en el aula i) De contención, para responder y poner un alto al problema surgido, sea en el salón de clases o en otro espacio escolar ii) Pedagógicas, cuya intencionalidad es formar en nuevas relaciones de respeto, en la importancia de la norma y su construcción, y en pautas de manejo frente a la disrupción, la indisciplina y eventos violentos. iii) Asesoría especializada, cuando los docentes consideran que el caso sale de las herramientas pedagógicas, busca asesoría psicológica como último eslabón en la cadena de estrategias.

Incluso también resulta pertinente el modelo de disciplina restaurativa propuesto por Valdés, et al. (2018), cuyo propósito es “generar buenas relaciones y evitar los conflictos en la escuela. Pretende empoderar a las víctimas, reparar las relaciones, fomentar que los agresores rindan cuentas por su conducta, reintegrar al agresor a la comunidad escolar y promover un clima escolar seguro” (p.194).

4.2.1.4.3.2 Normas, disciplina y clima escolar

Como hemos visto, una de las dimensiones centrales del clima de aula es la estructura de la clase, la cual se refiere al establecimiento de normas y su aplicación de manera consistente al orden en la clase y el seguimiento de instrucciones; también vimos que el estilo docente puede privilegiar una de esas dimensiones, las dos o ninguna.

Con respecto a la importancia de construir normas como acuerdos de convivencia y su función formativa, resulta pertinente el planteamiento que nos hacen Delgado y Lara (2008) al señalar que:

La elaboración de reglamentos para regular la vida escolar y alcanzar su gobernabilidad es la plataforma sobre la cual se establecen los derechos, los límites y las responsabilidades de cada uno de los

miembros. Es a través de los marcos normativos que elaboran los asociados como pueden reconocer que tienen libertades consagradas, así como límites claros. (p. 682)

En este contexto encontramos un gran vacío frente a su construcción, como a su contenido, así como también diversidad de estilos frente a su abordaje por parte de los docentes. En primer lugar, tenemos a quienes que las imponen:

“La profe colocó esas normas porque “según ella” nosotros, Octavo B somos los más indisciplinados” (Grupo focal estudiantes).

En segundo lugar, los que las llevan a la clase y solo piden la opinión de los estudiantes:

“El profesor nos dice “¿va a ser así o ustedes quieren cambiar algo?” Nos piden la opinión” (Grupo focal estudiantes).

“El profe de Matemáticas pone la norma, pero antes de ponerla todos opinamos. Si el profe tiene que cambiar una norma porque algo está pasando, qué están haciendo mal, pues pone otra, para que se mejore” (Grupo focal estudiantes).

En tercer lugar, los que manejan normas vagas:

“En Matemáticas es más que todo que el profesor nos dice y pues, tenemos una norma, o bueno, más que todo como un dicho del profesor, que es que, el que se comporta bien con él, le va bien. Y pues, eso es más que todo en lo que nos basamos. Cuando alguien se comporta mal o habla mucho, entonces pues el profesor para. Y no da clase hasta que todo el salón ayude a que esa persona haga silencio. Entonces pues, en eso se basa más que todo las normas” (Grupo focal estudiantes).

“La otra vez pues la profesora nos trajo un acuerdo y nos decía a nosotros las normas que teníamos que hacer y eso, y si las aceptamos. Y si las cumplíamos, ella nos sacaba digamos a hacer clases dinámicas afuera... Cada vez que nos portamos bien ella nos empieza a sacar, a hacer cosas distintas a lo de siempre que es escribir y escribir en el tablero” (Grupo focal estudiantes).

En cuarto lugar, quienes las formulan con sus estudiantes:

“Con el profesor Jorge las hicimos a comienzo de año. Bueno él habló con todos los estudiantes, y de ahí sacamos las normas” (Grupo focal estudiantes).

“Yo lo que pienso es que la profesora cuando llega el primer día nos da una clase y nos empieza a decir “¿Ustedes cuáles normas creen que implementarían en las clases de sociales?” y nosotros empezamos a decir “el respeto, la tolerancia...” ahí es donde nosotros, nosotros mismos influimos a las normas de la clase” (Grupo focal estudiantes).

Al respecto, un estudiante subrayó la necesidad de construir la norma de manera conjunta entre profesor y estudiantes para llegar a acuerdos:

“Si a veces los profesores ponen las normas que ellos creen que son necesarias. De pronto los estudiantes no las acatan porque no les gusta, porque no las quieren. Entonces yo creo que es como más un tema de que se pongan maestro y estudiante a poner las normas. Donde sean buenas para el maestro y también sean buenas para los estudiantes. Para que así se pueda tener una buena convivencia. Porque si yo pongo una norma que a mí no me gusta, y que a la otra persona le gusta, entonces va a haber un conflicto” (Grupo focal estudiantes).

En quinto lugar, tenemos a los profesores que no las aplican. Aquí encontramos una estudiante muy inconforme y a la vez frustrada, con tanta norma impuesta en el aula y que, a la hora de la verdad, no se cumple:

“Pues porque por ejemplo... ponen eso de que el orden. El salón de nosotros la mayoría de las veces nunca está ordenado. Siempre tiene que haber algo, que por ejemplo la indisciplina en el salón, uno sabe que eso no tiene nada que ver con el orden. Y eso es una norma que nos ponen. Que el respeto, muchas veces nuestros compañeros se pelean, se insultan, se cogen a puños, eso tampoco es respeto. La responsabilidad de que, si no traje el cuaderno, que por qué no hizo la tarea, que no quiere copiar, todo eso. O sea, eso me parece que son normas que ponen, para uno aplicarlas, pero muchas veces no las aplican” (Grupo focal estudiantes).

De otro lado, en cuanto a su contenido son muy básicas para el grado escolar de los estudiantes, recordemos que cursan 7° y 8°. Las más frecuentes son las de orden y aseo, para participar en clase, ir al baño, respetar la palabra y portarse bien. Es necesario

trascender el contenido de las normas en el aula para ir definiendo una reglamentación que se construya colectivamente y contemple un conjunto de normas, valores y principios que orienten la convivencia, la tramitación de las diferencias y la celebración de pactos que les den legitimidad y que permita desarrollar en los alumnos su facultad legislativa, la toma de decisiones y el desarrollo de un pensamiento crítico.

Estas circunstancias nos invitan a reflexionar sobre las tensiones que se presentan en los ambientes de aula carentes de límites y normas, y a plantearse la necesidad de construir una plataforma para la celebración de acuerdos y normas para la convivencia escolar, como también para establecer las bases de estructuras adecuadas para la clase que coadyuven al establecimiento de normas y su aplicación consistente por parte de todos los profesores. Este reto implicaría el diseño e implementación de estrategias pedagógicas para la celebración de acuerdos y pactos, que trascienden lo coercitivo y lo prohibitivo. De otro lado y Delgado y Lara (2008) llaman la atención sobre “la importancia de desarrollar en los alumnos su facultad legislativa en la construcción y legitimación de los referentes normativos. Cuando se ejerce esta capacidad de proponer y cuestionar las reglas instituidas, es posible que estas sean acogidas” (p. 82). De igual modo, la experiencia práctica muestra que las reglas adquieren legitimidad cuando los estudiantes participan en su construcción, se comprometen con ellas y velan por su cumplimiento, pues son consideradas un bien de todos.

4.2.1.4.4 Acerca de las relaciones de cuidado de los profesores con sus estudiantes

La relación del profesor con sus estudiantes está definida en gran parte por el cuidado; pero como dice Noddings (2005), no es suficiente con que la escuela o el maestro diga que, sí cuidan, pues desde una perspectiva relacional del cuidado, se hace necesario conocer desde la voz de los estudiantes si ellos se sienten cuidados por sus maestros

Noddings (2005) señala que en la medida que escuchemos a los estudiantes y construyamos confianza, aumentan las probabilidades de que ellos acepten lo que queremos enseñarles; así mismo, que en la medida que los conocemos en sus costumbres, gustos, talentos y necesidades, podemos aportarles para su progreso personal. Entonces la confianza, la escucha, el diálogo y el conocimiento de cada estudiante resultan claves a la hora de expandir nuestros propósitos formativos y de enseñarles a ellos a su vez, a ser cuidadores.

Elementos como la confianza, la ayuda, el interés por las dificultades personales de los estudiantes, la comunicación asertiva, el cultivo de la autorregulación, la relación horizontal, entre otros, fueron encontrados en esas relaciones de cuidado de los profesores. Miremos en detalle algunos fragmentos:

“La profesora Amparo nos da la confianza. Cuando uno tenga un problema o algo, uno puede decirle a ella sin...sin pena, ni nada, y puede confiar en ella y contarle todo. Ella lo ayuda a uno” (Grupo focal estudiantes).

“Sí ella ve que está llorando, ella pregunta qué le pasa para poder solucionar ese problema. Y como la profe Amparo también me dicta sociales... ella me dicta muchas clases. Y ella si ve que un alumno se está portando raro, de lo normal, ella pregunta qué es lo que pasa” (Grupo focal estudiantes).

“Pues es en sociales la profesora es muy chévere. Ella nos ayuda a nosotros muchísimo y cuando nosotros no queremos hacer nada o cosas así, de que no copiar y todo eso, ella nos pone cosas... que compartamos en grupo, que... participemos todos, que compartamos. También es una forma muy bonita porque uno está muy aburrido y entonces ella dice “vamos a hacer cosas, vamos a... no sé... a movernos, pero movámonos” (Grupo focal estudiantes).

“Muchas veces nosotros llegamos de la casa con rabia o cosas así, y llegamos a desquitarnos en el salón. Y ella llega y habla con nosotros para que nos olvidemos en el salón” (Grupo focal estudiantes).

“Por lo menos cuando tenemos algún problema en la casa, él nos da... o sea, consejos para que nosotros nos sintamos bien porque tenemos mucha confianza con el profe Javier y él nos ayuda si tenemos problemas” (Grupo focal estudiantes).

“El profesor es uno de los profesores chéveres porque tú puedes hablar con él y no sientes como si estuvieras hablando con un profesor, sino que sientes como si estuvieras hablando con un amigo del profesor. Se mete en el tema contigo y está contigo, y tú le coges confianza, ya tu sientes: yo puedo hablar con el profesor, si yo tengo bastante confianza con el profesor, entonces por eso es que se hacen buenas relaciones con él. Por eso es por lo que la clase se vuelve buena, porque él no ataca, él no pone normas,

sino que hace que los estudiantes mismos se pongan sus normas y se pongan como sus metas en la clase” (Grupo focal estudiantes).

En este último fragmento emerge un hallazgo importante en relación con la norma, no como imposición, ni ataque por parte del profesor como lo siente la estudiante, sino como una construcción que promueve la autorregulación y el reconocimiento como una forma de cuidado hacia los estudiantes. De acuerdo con Delgado y Lara (2008), el reconocimiento de esas formas de estar juntos definidas por los estudiantes (de sus vínculos, necesidades, problemas y conflictos), es vital a la hora de adelantar prácticas de cuidado, puesto que:

La finalidad formativa está por encima de la imposición disciplinaria y normativa. En sociedades como las nuestras, donde las y los niños y jóvenes se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, es fundamental que la escuela se asuma como una comunidad de acogida y de cuidado, es decir, que promueva procesos de inclusión y reconocimiento social (p. 681, 682).

4.2.1.4.5 La participación de los estudiantes en el aula

La participación en el aula es considerada un aspecto que se encuentra estrechamente relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje, las relaciones entre docentes - estudiantes y las prácticas docentes. En esta categoría nos interesa focalizarnos en la participación democrática y crítica de los estudiantes en sus clases; sin embargo, encontramos que la más promovida por los profesores es aquella que se relaciona con los conocimientos de sus disciplinas, posiblemente por el reciente cambio de modelo pedagógico en los colegios de Fe y Alegría, en el cual disminuyeron las clases magistrales y se le da relevancia al trabajo más personalizado y autónomo de los estudiantes a través de guías, para que ellos se aproximen al conocimiento con el acompañamiento del docente.

En línea con la clasificación de Flores (2015), acerca de la participación en el aula desde la interactividad y la interacción, se puede afirmar que este es el tipo de participación que privilegian la mayoría de los profesores en sus clases: desde la interactividad, en relación con los contenidos de la disciplina que enseñan como objeto de conocimiento y desde la interacción a través de las actividades de aprendizaje propuestas en las guías,

las cuales promueven el trabajo en grupo y la comunicación entre los estudiantes. Veamos:

“La profesora nos hace preguntas, es decir, a veces la profesora nos llama y nos dice una pregunta y si nosotros la respondemos, bueno, nos da la nota. O si no la responde, pues nada más la mitad” (Grupo focal estudiantes).

Adicionalmente, algunos estudiantes manifiestan que quienes participan en clase suelen ser los mismos de siempre:

“Pues... en la participación de Matemáticas... como tal... casi siempre son los mismos los que participan. Y como que el profesor tampoco, como son casi siempre operaciones, tampoco da espacio a que alguien digamos... quiera decir algo. Porque digamos, hace operaciones y él sólo hace como preguntas “esto más tanto” o algo así, entonces algunos con calculadora responden, pero son casi siempre cinco o seis los que hablan. De resto, pues, a veces están en silencio y prestan atención, pero solamente son esos los que participan” (Grupo focal estudiantes).

“Pues, no estoy completamente de acuerdo. Porque pues, también participamos en otras partes, que es cuando el profesor va a explicar un tema. Como digamos, últimamente que comenzamos a ver los polígonos. Entonces pues él “bueno sin ver en el libro, ¿ustedes qué entienden sobre polígonos?”. Entonces pues ahí participan muchos, porque pues, son temas que uno ya ha visto. En esos momentos pues, participan varios. Y pues ahí el profesor dice “pues sí tienen razón” o que “están equivocados”, y da su explicación. Luego, “ah bueno que son tal cosa” y ya como eso es más...más interno ya ahí participan como que...los que saben. Que normalmente ahí ya son seis, cinco...” (Grupo focal estudiantes).

Como vemos, la participación para los estudiantes está asociada también con sus intervenciones a las preguntas de los profesores en la clase, las respuestas a ejercicios, trabajos y guías, entre otros, pues esto es lo que han vivido, por lo que se infiere que ésta queda diluida en asuntos académicos la mayoría de las veces.

Ante esta situación nos surge la pregunta ¿qué estará determinando esta mirada tan limitada en los docentes sobre la participación?

Por una parte, puede depender de las significaciones que los profesores le otorgan a la participación; por las oportunidades que propicia el profesor para que los estudiantes se puedan o no involucrar activamente en sus procesos (Prieto, 2005); porque hay profesores que consideran que la participación está anclada a la edad y el grado escolar en que se encuentren los estudiantes (Quintero y Gallego (2016); pero fundamentalmente, por el estilo docente, en particular el estilo asertivo en el que los estudiantes si pueden participar y sus opiniones son tenidas en cuenta, lo que favorece procesos democráticos en la vida cotidiana escolar, tales como, la formulación de normas para la clase y sus ajustes, “la toma de decisiones sobre proyectos o la solución de problemas colectivos y conflictos. Es decir, este estilo abre la posibilidad a los estudiantes de tener una participación en las decisiones sobre lo que ocurre en la clase” (Chaux, 2012, p. 87).

Este tipo de participación de los estudiantes es la participación democrática, “en la medida que puedan expresar sus opiniones libremente, con seguridad y con confianza, así como construir acuerdos y participar en la toma colectiva de decisiones sobre los asuntos que impliquen al grupo y su bienestar”. (Chaux, 2012, p.41). Pues bien, en cuanto a la promoción de este tipo de participación en los colegios de Fe y Alegría del estudio, los hallazgos muestran que solo algunos profesores de Sociales o de Filosofía la implementan en sus clases:

“Pues el profesor Javier deja que nosotros nos expresemos hacia el tema que él esté guiando mientras está dando la clase. Y nosotros damos la opinión, para que todos sepan lo que nosotros opinamos sobre el tema” (Grupo Focal estudiantes).

“En filosofía el profesor es muy chévere y da mucha importancia ya que filosofía se trata más como de teorías. De buscar como... o sea, como de ir como más allá... habla más como del ser humano. Entonces una teoría te da una pregunta, pero esa pregunta te da otra pregunta. Entonces ahí es como se forma el debate y ahí comienzan las opiniones de los demás. Entonces es muy buena la clase porque nos da a que todos los participantes puedan opinar y con... por ejemplo, si un compañero mío opina, cuando sale nuevamente a opinar, yo voy a tener como mi opinión más reforzada. Porque escuché las partes de ellos y también escuché la parte mía” (Grupo focal estudiantes).

“La última vez fue en Sociales, que yo me acuerde una vez creo... creo que fue de...la discriminación de por allá de África, y también de la otra de... de digamos que era... unión y discriminación. También en una que cuando los países que eran muy machistas daban la opinión de por qué eran machistas, de qué han cambiado en los que no son machistas y así” (Grupo focal estudiantes).

Ahora bien, en cuanto a estas formas de participación en el aula, vale la pena preguntarse ¿hasta qué punto son democráticas? Al respecto, Velásquez y Mejía (2015) nos hacen dos señalamientos importantes: “que la voz de los estudiantes sea escuchada de manera genuina y que estos sean motivados a plantear sus ideas y posiciones de manera crítica” (p.1). Como vemos entonces, la figura más importante para incentivar la participación de los estudiantes en el aula es la del docente, puesto que cuando estos generan respeto, confianza y prácticas de cuidado, los estudiantes se sienten seguros de compartir sus ideas y experiencias dentro de su comunidad de aula. (Velásquez, et al. 2015)

Con relación a esa seguridad que deben sentir los estudiantes al expresar sus ideas, encontramos que en Girón los estudiantes se cohíben de participar por temor a las burlas de sus compañeros en las clases de Sociales y Matemáticas, en las cuales los profesores a cargo no intervienen asertivamente para frenar este tipo de situaciones:

“Pues no todos participan porque... algunos les da pena, hay otros que no. Les da pena decir algo y los demás se burlen” (Grupo focal estudiantes).

“Si porque pues algunas veces uno expone y dicen las cosas mal, y el resto del salón se burla” (Grupo focal estudiantes).

“La profesora de Sociales dice “respeten”, que nosotros debemos respetar la opinión de los demás y que debemos de pensar antes de hablar, porque muchas veces a uno lo hacen sentir mal y por eso es que a uno se le baja el ánimo de hacer cosas, ¿si ve?” (Grupo focal estudiantes).

“Porque uno no puede decir nada, se empiezan a reír de uno, lo insultan...A veces hasta le pegan a uno... y además que en clase de Matemáticas casi nunca soy buena...participación muy poco, muy pocas veces que participamos” (Grupo focal estudiantes).

“Y el profesor no trae más actividades así, cancela la participación. Y entonces, es a copiar de una vez, explica y a copiar” (Grupo focal estudiantes).

Cerramos este apartado con la reflexión que nos suscitan estos hallazgos en los colegios de Fe y Alegría, los cuales se han caracterizado por un ambiente escolar democrático en el cual la participación de los estudiantes ha sido un factor relevante en su proceso formativo para el ejercicio de la ciudadanía, y en la generación de sus capacidades para la vida.

4.2.1.5 Análisis de resultados observaciones de clase

A continuación, se presenta el análisis interpretativo de las 12 observaciones de clase realizadas en el ambiente de cualificar lenguaje en 4° y matemáticas y ciencias sociales en los niveles de 7° y 8°.

4.2.1.5.1 Matriz de disposición de datos 4° (Cualificar lenguaje)

Clima de aula (Principales Hallazgos)	
Relaciones entre estudiantes	En las relaciones entre estudiantes, se reportaron dos niveles de relacionamiento, en un primer momento se evidenció que los estudiantes mantienen conductas agresivas como lanzarse los materiales de estudio y golpearse, situaciones que en su mayoría suceden cuando los docentes no están observando. Lo que permite afirmar que el alumno necesita estar supervisado constantemente por un adulto. En un segundo momento el trabajo en guías académicas permite que los estudiantes construyan relaciones de cooperación y colaboración, generando vínculos caracterizados por la atención, la confianza y el apoyo mutuo según lo observado. Hallazgo importante para resaltar, ya que es fundamental que en el aula de clases se propicien relaciones genuinas de cuidado y bienestar, necesarias en “el proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual debe ser un escenario motivador para los estudiantes” (Ríos et al. 2010, p.106).

<p>Disciplina y estructura</p>	<p>Respecto a la disciplina y estructura, se reportó que en un primer momento todos los docentes organizan sus clases a partir de guías de trabajo, las cuales son asignadas dependiendo de los avances que realicen los alumnos sobre las mismas. Aspecto a resaltar, puesto que la disciplina implica “un manejo de grupo en el cual se mantenga la estructura del ambiente de aprendizaje” (Chaux y Velásquez, 2016, p.37). En esta misma línea, se evidenció que, aunque existe un orden en el aula de clases, al pasar los minutos los estudiantes se desorganizan, pierden la atención en la tarea de aprendizaje y se percibe un ambiente con altos índices de ruido y desorden, lo cual señala la dificultad que tienen los docentes en el mantenimiento de la disciplina. Por esa razón, los docentes recuperan el orden a partir de gritos, palmadas en las mesas e imposición de normas, lo que nos permite señalar que los docentes regulan la disciplina “de manera autoritaria por medio del uso del poder para controlar el comportamiento de los estudiantes, con acciones que a veces incluso pueden ser percibidas como maltrato” (Chaux y Velásquez, 2016, p.36).</p>
<p>Participación democrática y crítica</p>	<p>En cuanto a la participación democrática y crítica, se puede evidenciar que los docentes no propician espacios de participación estudiantil, motivo por el cual los estudiantes no se escuchan entre ellos y no existe una preocupación por parte del docente en promover una participación democrática en la que todos los estudiantes expresen sus opiniones ante sus compañeros, se privilegia la voz de aquellos alumnos que están interesados en los contenidos académicos. Razón por la cual se ven afectadas “el desarrollo de competencias de participación que les permitan al grupo de estudiantes empoderarse y actuar para transformar su contexto y de esa manera construir una sociedad más pacífica” (Chaux y Velásquez, 2016, p.41). Por esta misma línea, se observó que los únicos momentos de participación en clase están relacionados con el contenido de las guías y la sustentación de las mismas, desconociendo así el potencial que tiene la participación democrática y crítica en la construcción del clima de aula positivo, afectando a su vez la formación ciudadana y del aprendizaje. Como hallazgo principal resaltamos que en todas las observaciones los estudiantes se acercan al profesor sin pena y sin temor, así mismo en los momentos que pueden expresar sus opiniones lo hacen de manera clara, lo que demuestra que los docentes han construido espacios de respeto y confianza para que los estudiantes expresen sus ideas de manera libre y autónoma.</p>
<p>Estilos docentes (Principales Hallazgos)</p>	
<p>Relaciones docentes estudiantes</p>	<p>En las relaciones entre docentes - estudiantes se evidenció que hay un trato de amabilidad, cordialidad y calidez entre ellos, base fundamental, que lleva en algunos casos a manifestaciones de afecto, a través de palabras cariñosas y gestos significativos como un abrazo, expresiones genuinas de interés y aprecio, donde “cada una de las partes involucradas siente y expresa un genuino interés por el bienestar de la otra y se caracteriza por tener una comunicación abierta y bidireccional” (Chaux, Daza y Vega, 2008, p.2), que develan el cuidado en las relaciones que algunos docentes buscan tener en su labor educativa hacia los estudiantes. Pero por otra parte se hace evidente que hay estudiantes que pasan desapercibidos para algunos docentes, que se hacen “invisibles” en el aula de clase o que se les invisibiliza por su rendimiento académico o actitud en clase, algo</p>

	<p>preocupante y que debe llevar a un cuestionamiento por parte de los docentes, sobre la importancia que debe tener cada estudiante, la voz de ellos debe ser escuchada y valorada en todo momento, para de esa manera favorecer un alto cuidado.</p>
<p>Instrucciones</p>	<p>Respecto a las instrucciones dadas en clase, se destacó la relevancia y claridad que la mayoría de los docentes le dieron a las mismas, expresando y recordando las normas de clase para el buen desarrollo de las actividades propuestas, así como la importancia de generar un ambiente de aprendizaje, donde se deben “tomar acciones para conservar el orden del salón, garantizar el seguimiento de instrucciones, la realización a cabalidad de las actividades académicas, y establecer y reforzar el cumplimiento de unas normas claras de comportamiento en el aula” (Chaux y Velásquez, 2016, p.37), estrategias que permiten una estructura académica desde la normatividad, favoreciendo y destacando un estilo de enseñanza asertiva. Unido a lo anterior, se resaltan las instrucciones dadas por algunos docentes en el ámbito académico para lograr las metas propuestas, específicamente en los avances de las guías de trabajo utilizadas en cualificar lenguaje, para ello en algunos casos se reorganizan los estudiantes según el avance conseguido, con la finalidad de un mejor trabajo autónomo, característica de la dinámica educativa en esta asignatura, cuyo objetivo en el nuevo modelo pedagógico de Innovación de Fe y Alegría es potenciar la formación autónoma de los estudiantes a través de una guías de trabajo individual que el docente acompaña en su desarrollo con su asesoría y evaluación en clase.</p>
<p>Manejo de la disciplina</p>	<p>En cuanto al manejo de la disciplina se evidenciaron dos grupos de docentes que la abordan de diversa forma; en el primero de ellos se destacan algunos docentes que tienen un buen manejo de grupo, receptividad por parte de los estudiantes y estrategias pedagógicas que les permiten desarrollar los objetivos planteados en clase conservando una alta estructura y manejo de la disciplina, aquellos docentes asertivos “docentes que simultáneamente se preocupan por el bienestar emocional de sus estudiantes y tienen altas expectativas sobre su desempeño académico y en general sobre su buen desarrollo” (Chaux, 2012, p.39), para quienes es relevante el cuidado en sus relaciones con los estudiantes; mientras un segundo grupo de docentes no tienen un buen dominio de grupo, lo que conlleva a que constantemente estén insistiendo y recordando a los estudiantes las normas que deben cumplir, sin recibir en algunos casos la receptividad total de los estudiantes, llevando a exigir orden a veces no de la mejor manera, ya que deben en algunos casos acudir a los gritos, a la represión constante o en su defecto terminan ignorando la situación, en ambos casos se ve afectado el proceso de enseñanza aprendizaje, porque no hay un claro manejo de la disciplina, estructura de aula fundamental que debe mantenerse y cuidarse.</p>

4.2.1.5.2 Matriz de disposición de datos 7º y 8º (Cualificar matemáticas y ciencias sociales)

Clima de aula (Principales Hallazgos)	
Relaciones entre estudiantes	En las relaciones entre estudiantes se identificaron dos hallazgos relevantes. Por un lado, se observó que hay respeto, colaboración y amabilidad entre estudiantes, lo que permite que los alumnos construyan un ambiente de cooperación. Por otro lado, en algunos casos se evidenciaron situaciones de agresión e insulto, que son reiterativas y no tienen un seguimiento por parte del docente. Razón por la cual consideramos que es fundamental el rol que juega el docente en la construcción de relaciones de cuidado y seguimientos que se haga de las conductas de sus estudiantes, teniendo en cuenta que desde la perspectiva de Esquivel et al. (2011) “el docente es un agente facilitador y generador de emociones y relaciones adecuadas en el aula” (p.63).
Disciplina y estructura	Respecto a la disciplina y estructura se evidenció que los docentes manejan una estructura definida en cada una de sus clases, donde existe un buen desarrollo de las temáticas académicas. Por otra parte, se observó que los docentes en ocasiones deben estar repitiendo instrucciones y normas, puesto que existen momentos en donde los estudiantes no acatan las indicaciones del profesor y no prestan atención a los contenidos temáticos de la asignatura. Unido a lo anterior Chau y Velásquez (2016) consideran que es deber del docente “mantener al grupo de estudiantes motivado y comprometido con su aprendizaje y promover la autonomía en la regulación de su comportamiento” (p.40) aspectos que influyen para mantener un clima de aula positivo mediado por una disciplina asertiva.
Participación democrática y crítica	En cuanto a la participación democrática y crítica de los estudiantes, se destacó que no hay participación en el aula y las pocas veces que los estudiantes pueden expresar sus ideas lo hacen a partir de los contenidos de la clase y las temáticas de la misma. Aspecto problemático si se tiene en cuenta que la participación además de ser necesaria para los aprendizajes de los estudiantes, contribuye a la formación de una ciudadanía comprometida y crítica con su sociedad. Al respecto Chau y Velásquez (2016) consideran que “la participación se convierte en una herramienta básica de la formación ciudadana y del aprendizaje en general, porque por un lado les permite a los estudiantes poner en práctica su acción ciudadana en uno de los ámbitos de la ciudadanía; y, por otro lado, porque los mantiene activos dentro de su proceso de aprendizaje” (p.41)
Estilos docentes (Principales Hallazgos)	

<p>Relaciones docentes estudiantes</p>	<p>En la dinámica relacional entre los maestros y estudiantes, se destacan claramente dos estilos de docentes; unos pocos docentes que tienen una mezcla entre permisivos y autoritarios, que dejan en evidencia lo distantes que son de los estudiantes, la poca importancia que le dan a la presencia y participación de algunos de ellos y, más grave aún lo indiferentes que pueden llegar hacer en el trato, dejando en evidencia que “el docente define, modifica y aplica normas arbitrariamente” (Chaux, 2012, p.84), se observa con preocupación que hay poco cuidado en las relaciones de algunos docentes, situación que influye claramente en el desarrollo de la clase; por otra parte se observaron una mayoría de docentes con un alto cuidado, quienes “pueden reflejar el cuidado de la relación principalmente en la manera cómo responden a las necesidades individuales de sus estudiantes manteniendo un trato afectuoso, pero sobretodo amable y respetuoso” (Chaux y Velásquez, 2016, p.37), le daban un trato igualitario a los estudiantes, les llamaban por el nombre, los acompañaban y les orientaban en las diversas necesidades que presentaban en su proceso de aprendizaje, a los estudiantes se les veía a gusto en la clase, tenían buen trato con sus compañeros y el docente.</p>
<p>Instrucciones</p>	<p>Se evidenció que las instrucciones dadas por la mayoría de los docentes fueron claras y pertinentes para el trabajo a desarrollarse, se recordaron las normas y reglas de la clase, generando un clima de aula favorable, dada la receptividad por un gran número de estudiantes. Unido a lo anterior, Chaux y Velásquez (2016) destacan el papel del docente, quien debe “garantizar el seguimiento de instrucciones, la realización a cabalidad de las actividades académicas, y establecer y reforzar el cumplimiento de unas normas claras de comportamiento en el aula” (p.37), favoreciendo el ambiente de aprendizaje. Se destaca que algunos docentes hacen un seguimiento constante del trabajo que están realizando los estudiantes, reforzando al mismo tiempo las indicaciones dadas y aclarando las dudas generadas. La mayoría de estudiantes están atentos al desarrollo de la clase. Se destaca la importancia de unas instrucciones claras desde el inicio de la clase, para que fluya el buen desarrollo de la misma.</p>
<p>Manejo de la disciplina</p>	<p>En cuanto al manejo de la disciplina, la mayoría de los docentes observados en los grados de séptimo y octavo tienen una clara estructura de clase, que les permite tener un buen control de las normas, “el rol de las normas en el manejo de la disciplina y, en particular, en el mantenimiento de la estructura del aula es fundamental” (Chaux y Velásquez, 2016, p.37), las normas se recuerdan de forma grupal y/o individual, al mismo tiempo esto favorece la concentración y buena disciplina de la mayoría de los estudiantes y quienes no están concentrados o se dispersan, se les recuerda inmediatamente lo que deben estar haciendo. Por otro lado, algunos docentes no presentan una estructura clara de la clase, permitiendo hacer a los estudiantes lo que quieran, se presentan situaciones de maltrato verbal entre algunos estudiantes y no pasa nada, “los problemas disciplinarios hacen difícil que los estudiantes puedan aprender sobre cualquier tema” (Chaux, 2012, p.86), ante la situación es evidente que no hay manejo de grupo y tampoco aprendizaje alguno. En términos generales se resalta la importancia e influencia del docente en el desarrollo de un clima positivo de clase.</p>

4.2.1.6 Matriz de triangulación de datos

A continuación, presentamos tres matrices que reflejan las características del docente asertivo, negligente y un docente de múltiple estilo. Triangulación realizada a partir de los datos recogidos y analizados en cada uno de los instrumentos.

4.2.1.6.1 Docente Asertivo - Ciencias sociales 8º

Categorías	Relaciones de cuidado	Manejo de la disciplina	Participación democrática
Voz del docente (Entrevista)	Manifestó relacionarse con sus estudiantes desde el respeto y la confianza. De la misma manera, indicó tener estrategias pedagógicas para el manejo de los conflictos entre los alumnos, manteniendo un acompañamiento constante.	Se evidenció la promoción de reglas sociales en el grupo de aula, dirigidas a la reflexión de sus actos, así mismo promueve la autorregulación y la autonomía. Por otra parte, manifestó construir acuerdos y normas de clase en consenso con sus estudiantes y dialogar antes de realizar sanciones punitivas.	Manifestó tener una preocupación por promover una participación crítica y propositiva de la realidad, más cercana al contexto de los alumnos.
Voz del docente (Cuestionario)	El estilo se caracteriza por auto percepción asertiva , el docente afirma decir las instrucciones de clase y explicar la importancia de su cumplimiento, así mismo escucha y discute las reglas de clase con los estudiantes. En cuanto al manejo de la disciplina lo hace sin regañar; las normas son acordadas con los estudiantes y si son incumplidas se aplican consistentemente las consecuencias, de tal manera que el estudiante repare el daño. Por último, si los estudiantes presentan problemas personales el docente considera su responsabilidad el escucharlo y ayudarlo.		
Voz del estudiante (Grupo focal)	Los estudiantes afirmaron que el docente tiene una comunicación asertiva. Manifestando que se sienten hablando con un compañero más. Así mismo, denota tener una buena autorregulación emocional, empleando otras estrategias pedagógicas para llamar la atención de sus estudiantes sin exaltarse o gritar.	Los estudiantes evidenciaron que el docente fomenta la toma de decisiones y la autorregulación en los estudiantes desde diferentes situaciones de la vida escolar cotidiana, promoviendo habilidades sociales y emocionales.	Los estudiantes perciben que el docente tiene un genuino interés por su aprendizaje y bienestar, promoviendo la escucha activa y el respeto por las opiniones de los demás compañeros.
Voz del estudiante (Cuestionario)	Nivel alto. Los estudiantes afirman, poder preguntar sin temor a burlas, no hay maltrato físico ni verbal entre compañeros, el docente genera espacios de diálogo, ocupa su tiempo en el desarrollo de las temáticas de clase en y en general se siente un	Nivel alto. Los estudiantes afirman que, existen relaciones amistosas con el docente, con quien se puede hablar sin miedo, muestra apoyo cuando lo necesitan, da trato equitativo, gran importancia a la escucha, detiene la clase para solucionar situaciones de indisciplina sin regañar, tiene	Nivel alto. Los estudiantes afirman que, el docente anima y genera espacios de escucha y participación para tomar decisiones de la clase basados en sus argumentos de forma respetuosa.

	ambiente de respeto y confianza.	una gran expectativa por sus estudiantes y las decisiones de clase son tomadas teniendo en cuenta la opinión de todos.	
Voz del investigador (Matriz de Observación)	Se observó una excelente relación entre los estudiantes, quienes hablan constantemente entre ellos y se tratan con respeto. No se observaron situaciones de maltrato.	Se observó que el docente llama la atención de los estudiantes con gestos o se acerca a los puestos y habla con ellos de manera individual.	En la sustentación de las guías el docente indaga con preguntas de la vida cotidiana, los estudiantes levantan la mano para pedir la palabra mientras escuchan atentamente la opinión de los demás compañeros.
Voz del investigador (Coherencia Matriz de observación)	Coherencia alta: Se observan relaciones cuidadosas y amables entre los estudiantes. No se da maltrato.	Coherencia alta: El ambiente es organizado y con estructura, los estudiantes siguen las instrucciones del docente, es evidente la existencia de normas y consecuencias.	Coherencia alta: Hay varios momentos de participación para los estudiantes, ellos se expresan con confianza y seguridad, es evidente la exploración de varias perspectivas. Los estudiantes se escuchan activamente.

El docente de estilo asertivo se caracteriza por relaciones de cuidado que favorecen un clima de aula en el cual prima el respeto y la buena comunicación entre el docente - estudiantes y estudiante - estudiante. De igual modo, el maestro está atento a las necesidades que se presentan en el aula y que pueden afectar el proceso de aprendizaje, es muy receptivo a las inquietudes y sugerencias expresadas por los alumnos, siempre buscando generar un ambiente propicio de diálogo, escucha y bienestar emocional.

Desde el manejo de la norma, el docente promueve la autorregulación y autonomía en los estudiantes, basado en la construcción de normas consensuadas por la comunidad del aula, resaltando la importancia de entenderlas y cumplirlas. El incumpliendo de las normas y casos de indisciplina son abordados con diálogo particular o grupal según sea el caso, aplicando consistentemente las consecuencias, de tal manera que se reparen los daños. Por último, tiene un alta expectativa convivencial y académica de sus estudiantes.

En relación con la participación democrática, el docente promueve una participación crítica, fundamental para el desarrollo de habilidades políticas y competencias ciudadanas tales como; la escucha activa y la asertividad. De la misma manera, mantiene un clima de aula democrático y participativo, donde todos los estudiantes escuchan las

ideas de los demás compañeros con respeto y pueden expresar sus opiniones con seguridad y confianza.

4.2.1.6.2 Docente Negligente - Cualificar Matemáticas 7º

Categorías	Relaciones de cuidado	Manejo de la disciplina	Participación democrática
<p>Voz del docente (Entrevista)</p>	<p>Para el docente es importante convertirse en un 'modelo' a seguir. Por otra parte implementa estrategias pedagógicas en algunos momentos donde predomina el trato fuerte y agresivo entre estudiantes.</p>	<p>El docente trabaja normas informales, las cuales se construyen desde el grupo social, pero no están explícitas en ningún lugar, el incumplimiento de estas tan solo tienen sanción y juzgamiento social. Además, hace cumplir las normas formales desde el conducto regular establecido por la institución.</p>	<p>Manifiesta que la participación estudiantil debe estar ligada al contenido de la clase y dependerá de las orientaciones que necesite el estudiante sobre el desarrollo de los contenidos de las guías académicas. Interés y necesidad que surge del estudiante frente a su proceso de aprendizaje.</p>
<p>Voz del docente (Cuestionario)</p>	<p>El estilo se caracteriza por auto percepción asertiva, el docente afirma que dice las instrucciones de clase y explicar la importancia de su cumplimiento, así mismo escucha y discute las reglas de clase con los estudiantes. En cuanto al manejo de la disciplina lo hace sin regañar; las normas son acordadas con los estudiantes y si son incumplidas se aplican consistentemente las consecuencias, de tal manera que el estudiante repare el daño. Por último, si los estudiantes presentan problemas personales el docente considera responsabilidad el escucharlo y ayudarlo.</p>		
<p>Voz del estudiante (Grupo focal)</p>	<p>Los estudiantes se muestran decepcionados, y reclaman un empoderamiento y control de la clase por parte del profesor frente a las pocas habilidades sociales y didácticas del docente.</p>	<p>Los estudiantes afirmaron que el profesor no suele tener normas porque se asume que los estudiantes ya las conocen; se acude a diversas estrategias que van desde el llamado de atención, bajar la nota, quitar tiempo de la salida, hasta la citación de los padres de familia. Con respecto a la construcción de normas por lo general el docente lleva las normas de la clase y solo pide la opinión de los estudiantes en algunos casos.</p>	<p>Con respecto a la participación los estudiantes manifestaron que quienes participan suelen ser los mismos de siempre.</p>
<p>Voz del estudiante (Cuestionario)</p>	<p>Nivel medio. Los estudiantes perciben que el docente dedica más tiempo a solucionar problemas dejando a un lado los temas de clase, así mismo que se presentan burlas entre compañeros y promueve la competencia sobre la cooperación</p>	<p>Nivel medio. Los estudiantes afirman que el docente impone las normas de clase, utiliza regaños cuando se incumplen o se presenta indisciplina y continúa sus clases sin importar que le presten atención,</p>	<p>Nivel alto. Los estudiantes afirman que, el docente anima y genera espacios de escucha y participación para tomar decisiones de la clase basados en sus argumentos de forma respetuosa.</p>

Voz del investigador (Matriz de Observación)	En cuanto a las relaciones entre estudiantes se evidenció un trato respetuoso y un ambiente colaborativo y de compañerismo. En ningún momento se evidencia situaciones de maltrato o burla.	El docente debe estar repitiendo constantemente las normas de la clase.	La participación de la clase está centrada en los contenidos académicos y las preguntas cerradas que realiza el profesor con respuestas correctas e incorrectas.
Voz del investigador (Coherencia Matriz de observación)	Coherencia Media: Las relaciones son amables en su mayoría, pero se evidencian algunas situaciones de maltrato.	Coherencia Media: El ambiente tiene estructura, aunque hay momentos de desorganización, los estudiantes siguen algunas instrucciones y algunas normas.	Coherencia Media: Hay unos pocos momentos de participación para los estudiantes, se privilegia una sola perspectiva.

En cuanto a la relación de cuidado, el docente negligente, aunque se auto percibe asertivo, en la práctica no demuestra aquella preocupación por el bienestar de los estudiantes, le falta mayor estructura de clase, manejo didáctico y control de emociones. De igual manera, su responsabilidad en el aprendizaje de los estudiantes no es evidente, los alumnos lo perciben distante, alejado y se desmotivan, el clima de aula no es el mejor, situación que afecta directamente el proceso de enseñanza, ya que se genera un rechazo y distanciamiento entre el docente y estudiantes.

En cuanto al planteamiento de las normas, el docente no genera espacios para su acuerdo, tampoco las hace explícitas y constantemente repite y solicita que se mantenga el orden. Cuando se presentan casos de indisciplina acude a estrategias punitivas como el llamado de atención con regaños, bajar la nota, quitar tiempo de salida, citación a acudientes y aborda conducto regular de la institución. A pesar de aplicar estrategias autoritarias, en ocasiones realiza sus clases, aunque el aula se encuentre en indisciplina.

En relación a la participación democrática, aunque los estudiantes perciben que es alta, el docente la orienta a las preguntas sobre las guías de trabajo y temáticas de la asignatura, aspecto problemático para resaltar si se tiene en cuenta que no se fomenta un clima de aula positivo donde los estudiantes pueden expresar sus ideas. De la misma manera, los alumnos que tienen interés en los contenidos de la clase serán quienes más participan, situación que afecta la construcción de un ambiente democrático y la formación de una ciudadana crítica.

4.2.1.6.3 Docente Permisivo/Autoritario - Ciencias sociales 8º

Categorías	Relaciones de cuidado	Manejo de la disciplina	Participación democrática
Voz del docente (Entrevista)	La docente manifestó construir buenas relaciones de cuidado con sus estudiantes desde la base del respeto y la confianza.	La docente manifestó que las normas de su clase ya están construidas y que los estudiantes las acatan porque son de conocimiento de todos. De la misma manera utiliza un pito con el objetivo de bajar los índices de ruido y llamar la atención de los alumnos.	La docente relaciona la participación estudiantil como una estrategia para conocer si los estudiantes entendieron o no las temáticas de la asignatura.
Voz del docente (Cuestionario)	El estilo se caracteriza por auto percepción de permisivo , afirmando que los estudiantes necesitan ser libres para tomar sus decisiones así no estén de acuerdo con lo que el docente desea, permite que los estudiantes decidan la mayoría de cosas por sí mismos para que estén contentos sin mucha ayuda del docente y al asumir problemas personales, hacen sentir a los estudiantes que tienen un amigo que les puede ayudar		
Voz del estudiante (Grupo focal)	Los estudiantes manifiestan que en la mayoría de las ocasiones las relaciones son buenas y que existe un ambiente de colaboración y compañerismo entre pares.	Los estudiantes afirman que la profesora controla la disciplina a partir de un pito con el que busca llamar la atención de los estudiantes y calmarlos. Así mismo cuando el pito no es efectivo opta por los regaños, grabación o fotos para reunir evidencias, hasta llegar a la citación de padres de familia. Por otra parte, las normas de la clase son impuestas y la docente no brinda espacios para que los estudiantes participen en ellas.	Los estudiantes evidencian que la participación está asociada a las preguntas que realiza la docente sobre contenidos y temáticas de la clase. Actividad que es usada para asignar calificaciones y así realizar un seguimiento de los aprendizajes.
Voz del estudiante (Cuestionario)	Nivel medio. Los estudiantes perciben que el docente dedica más tiempo a solucionar problemas dejando a un lado los temas de clase, así mismo que se presentan burlas entre compañeros y promueve la competencia sobre la cooperación.	Nivel alto. Los estudiantes afirman que, existen relaciones amistosas con el docente, con quien se puede hablar sin miedo, muestra apoyo cuando lo necesitan, da trato equitativo, gran importancia a la escucha, detiene la clase para solucionar situaciones de indisciplina sin regañar, tiene una gran expectativa por sus estudiantes.	Nivel alto. Los estudiantes afirman que, el docente anima y genera espacios de escucha y participación para tomar decisiones de la clase basados en sus argumentos de forma respetuosa.
Voz del investigador (Matriz de Observación)	Se evidenció un buen relacionamiento entre estudiantes.	La docente realiza gestos para llamar la atención de los estudiantes quienes cambian de actitud. Frecuentemente está recordando las normas de la clase.	Aunque se observó pocos espacios de participación estudiantil, las veces en que los estudiantes participan los hacen sin temor ni miedo.
Voz del investigador (Coherencia Matriz de observación)	Coherencia media: Las relaciones son amables en su mayoría, pero se evidencian algunas situaciones de maltrato.	Coherencia media: El ambiente tiene estructura, aunque hay momentos de desorganización, los estudiantes siguen algunas instrucciones y algunas normas.	Coherencia media: Hay unos pocos momentos de participación para los estudiantes.

La docente presenta la predominancia del estilo permisivo, aunque en ocasiones tiende a ser autoritaria. En cuanto a la relación de cuidado, la docente generalmente es cercana y jovial con los estudiantes, muestra un interés por educarlos ‘correctamente’ desde su perspectiva, algunos alumnos sienten cercanía y aprecio por la docente, pero se evidencia una falta de estructura de clase. Sin embargo, en otras situaciones se evidencia en la maestra un autoritarismo que desvirtúa el proceso de enseñanza y desconcierta a los estudiantes, generando un clima de aula diverso y cambiante, que afecta el proceso de aprendizaje.

Desde el manejo de la disciplina la docente no genera espacios para la construcción de las normas o acuerdos y manifiesta que estos ya están contruidos, afirma que los estudiantes son libres para tomar sus decisiones, permitiendo que asuman la mayoría de cosas por sí mismos para que se sientan bien, generando gran expectativa por sus estudiantes. Además, los estudiantes perciben que pueden hablar con ella sin miedo, que muestra apoyo y sienten tener una amiga de gran confianza con la cual pueden solucionar sus problemas personales. En cuanto al manejo de los casos de indisciplina utiliza estrategias autoritarias predominando el uso de un pito y gestos para llamar la atención y mantener el orden, que cuando no son efectivo utiliza regaños, fotos o grabaciones para reunir evidencias y citar acudientes.

En cuanto a la participación democrática la docente relaciona la participación estudiantil como una forma de realizar control y seguimiento a los aprendizajes de los alumnos, pero en ningún momento genera espacios para que los estudiantes puedan expresar sus ideas de manera crítica y democrática. Situación que es necesaria resaltar puesto que la participación democrática será fundamental en la construcción de un clima de aula positivo y un ambiente democrático. De la misma manera, la escasa o nula participación estudiantil en el aula perjudica la formación de ciudadanos críticos y participativos en su contexto social.

5. Discusión

Este estudio partió de la pregunta: ¿Cuáles son los estilos docentes de los profesores de los cursos 4º, 7º y 8º de seis colegios de Fe y Alegría y cómo inciden en el clima de aula? El análisis de los resultados obtenidos en los instrumentos permitió responder a la pregunta planteada. Entre los principales hallazgos es de destacar que los docentes tienen un estilo que les caracteriza en su práctica pedagógica, donde se pudo identificar los distintos estilos docentes y cómo influyen en la configuración de un clima de aula.

Esta investigación deja en evidencia que un docente con estilo asertivo, favorece un clima de aula positivo, reafirmando los resultados de trabajos como los elaborados por Manota & Melendro (2016), Walker (2008), Pellerin (2005), Yao & Luhb (2019), Basset, et. al (2013), Chaux (2012) quienes también muestran la importancia de fortalecer la formación de docentes asertivos, que se destacan por tener un control de las emociones, construyen normas y acuerdos en colaboración con sus estudiantes. Frente a los ambientes democráticos el docente asertivo favorece la participación crítica por parte de los estudiantes, aspectos fundamentales para la construcción de un clima de aula positivo y para la formación en competencias ciudadanas.

En cuanto a las investigaciones sobre las relaciones de cuidado, resaltadas en el estilo docente asertivo, nuestra investigación se encuentra alineada con los estudios realizados por Bernal y Koning, (2017), Guzmán, (2018), Hickman, et al., (2016), en los que se plantea que es fundamental que los docentes construyan relaciones positivas con sus estudiantes.

Como hallazgo novedoso se evidenció que el docente asertivo, si tiene que llamar la atención de sus estudiantes lo hace en privado, explicando las razones del porqué de su llamado, lo cual permite que los estudiantes interioricen sus faltas y así puedan generar un cambio en su disposición a la clase. Otro hallazgo surge con el uso de las nuevas tecnologías, puesto que el docente utiliza como medio de comunicación el whatsapp con el fin de involucrar asertivamente a los padres de familia en la formación de los estudiantes, generando una comunicación clara entre estudiantes, acudientes y docentes.

Por otra parte, resaltamos que el estilo docente asertivo no se puede determinar tan solo con la autopercepción del profesor, es necesaria la correspondencia con un clima de aula alto percibido por los estudiantes.

En otros estilos docentes encontrados dentro de nuestros hallazgos, tales como el autoritario, permisivo y negligente, se evidencia desde la perspectiva de Chaux (2012) la influencia directa que tiene el docente en la configuración del ambiente educativo que se genera en el aula de clase, quien favorece o no las condiciones para que se desarrolle un buen proceso de enseñanza - aprendizaje en los estudiantes, desde la estructura de clase, el cuidado de las relaciones y la participación democrática.

En los tres estilos mencionados anteriormente, intuimos que el estilo docente permisivo es el que más se acerca a construir genuinas relaciones de cuidado, sin embargo, estas no se equiparan a las relaciones construidas por un docente asertivo, puesto que desde la mirada de Chaux (2012) el cuidado no se podrá mantener debido a la baja estructura e indisciplina que se evidencia en el aula.

Como hallazgo relevante encontramos que las clases de los docentes que se autoperciben permisivos, presentan baja estructura y constante indisciplina. Esto genera que el profesor tenga momentos de frustración e intentos de autoritarismo, lo cual evidencia un bajo autocontrol de sus emociones. Frente a esta actitud los estudiantes manifiestan desconcierto y desconfianza frente a la actitud del profesor, además de percibir un nivel medio en cuanto a sus relaciones de cuidado. Unido a lo anterior, el docente permisivo no propone espacios de construcción de normas participativas, evidenciando la baja apropiación y cumplimiento de la norma por parte de los estudiantes, interfiriendo en la construcción de un clima de aula positivo.

Respecto al estilo docente autoritario, desde la mirada de Chaux (2012) el docente no demuestra preocupación por el bienestar personal de los estudiantes, presta poca atención a las circunstancias personales de los alumnos por lo general busca controlar la disciplina, desde la intimidación, imposición de normas y sanciones estrictas. En cuanto a la participación estará condicionada por las oportunidades que propicia el docente para que los estudiantes se involucren o no en su proceso académico.

De la misma manera, el docente autoritario, no genera espacios de participación, por lo cual los estudiantes participan muy poco en el aula de clase y cuando lo hacen estará enfocada en la resolución de ejercicios sobre las temáticas de la asignatura. Lo cual se conecta con los hallazgos evidenciados en investigaciones realizadas por Flores, (2015); Prieto, (2002); Quintero y Gallego, (2016) al considerar que la participación estudiantil

está restringida únicamente a los contenidos académicos que los estudiantes deben desarrollar.

Como otro de los grandes hallazgos de nuestra investigación fue encontrar varios profesores que tienen un estilo docente negligente, caracterizado por no mantener buenas relaciones de cuidado en la comunidad de aula, a su vez son desinteresados por aquellas problemáticas que suceden tanto a nivel personal como grupal (Chaux 2012). Ante el manejo de la disciplina, no llama la atención de los estudiantes y en ocasiones deja que tomen sus propias decisiones, además de continuar las clases sin importar que le presten atención. De la misma manera el docente negligente posee una baja capacidad de respuesta ante las necesidades de sus estudiantes y no fomenta habilidades comunicativas para que los alumnos puedan tener buenas relaciones interpersonales.

Dentro de otro hallazgo novedoso encontramos que algunos docentes negligentes aprovechan el espacio de clase para adelantar trabajos u otras obligaciones personales. También se encontró que algunos docentes negligentes abandonan el aula y dejan en repetidas ocasiones a los estudiantes solos, situaciones en las que se desatienden a las necesidades de sus estudiantes y se generan espacios de indisciplina.

Por otra parte, es preocupante que se presenten situaciones en donde los estudiantes reten y agredan a los docentes con este estilo de manera verbal y física, lo cual se presenta por el bajo manejo de grupo, la poca autoridad y cuidado en la estructura de clase, generando un clima de irrespeto e intimidación de los estudiantes a los docentes, evidenciando un bajo clima de aula.

Es importante, tener presente que los estilos docentes no son estáticos, como lo expresa Chaux (2012), un maestro puede presentar varios estilos, en los cuales matiza y navega, sin embargo, tiende a predominar uno de ellos, el cual es percibido por los estudiantes e identificado con claridad, lo cual permite disponerse o no para el aprendizaje. La influencia que ejerce el docente sobre el alumno es muy significativa, de ahí la relevancia de la conciencia misma del maestro en su responsabilidad social en la construcción de un clima de aula positivo que fortalece el ámbito educativo.

Limitaciones de la investigación

Con respecto a las limitaciones detectadas durante el desarrollo de la investigación y posterior análisis de la información, se encontró que en el cuestionario de auto percepción docente, las respuestas correspondientes al estilo docente asertivo presentaron alto nivel de deseabilidad social, ya que se identificó que en general los docentes se autopercebieron como asertivos en un 84.6% (Figura 26); resultados que al ser contrastados con las entrevistas docentes, matriz de observación y grupo focal no mostraron en la misma proporción correspondencia con el estilo docente asertivo.

Otra limitante se evidenció en las respuestas referentes a participación y escucha en donde la interpretación de la palabra participación, se relaciona con la intervención de los estudiantes para dar respuesta a preguntas referentes al contenido académico, que en su mayoría no dan cuenta de la participación en la toma de decisiones. La interpretación de la palabra escucha, se limita a estar en silencio y mirando a la persona que habla, por lo cual se obtiene un sesgo en los resultados cuantitativos referentes a esta categoría.

Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos que se debe continuar indagando sobre la participación como camino de formación ciudadana y política de los alumnos. Así mismo, es importante que para futuros trabajos se centre la atención en la importancia de la participación democrática y crítica en todas las áreas del conocimiento, con el objetivo de no limitar la participación de los estudiantes en el aula a la concepción tradicional asociada a la reproducción de contenidos sobre las temáticas de la asignatura, la cual no enseña ni permite que los estudiantes expresen sus ideas en el aula de clase de manera crítica. Aspecto fundamental en la construcción de un clima de aula positivo.

Por otra parte, se sugiere crear contenidos y material pedagógico que permita a los docentes reconocer la importancia que tienen en su práctica las tres categorías trabajadas en esta investigación (relaciones de cuidado, manejo de la disciplina y participación democrática) para el contexto escolar y la formación ciudadana. Así mismo se sugiere continuar indagando en metodologías para creación, seguimiento y evaluación de la construcción de normas participativas en el aula.

6. Conclusiones

A partir de los hallazgos de la presente investigación, a continuación, a modo de conclusión se sugieren algunas recomendaciones para la formación de los docentes en los colegios de Fe y Alegría.

Inicialmente es necesario que cada uno de las instituciones socialice los resultados de esta investigación con en el fin de dar a conocer la presencia de los cuatro estilos docentes (permisivo, autoritario, negligente y asertivo) encontrados en las instituciones educativas. Esto permitirá destacar la importancia del estilo docente asertivo en la construcción de ambientes democráticos y participativos.

De la misma manera, es fundamental fortalecer las relaciones de cuidado entre docentes-estudiantes, a través de talleres que les permita a los profesores reconocer la importancia de las relaciones horizontales en el aula de clase, así como la trascendencia que tiene el buen trato, el respeto, la cercanía y la preocupación por la formación humana de los alumnos en la labor educativa. Es crucial que estos espacios formativos, se gesten en el aula de clase, lugar propicio para fortalecer la construcción de ciudadanía.

En cuanto al manejo de la disciplina y la relación con la norma, es de gran importancia realizar un material pedagógico (folleto, cartilla, video, e.t.c) derivado de esta investigación, que permita a los docentes reconocer las generalidades en cuanto a normas informales (reglas morales y sociales) con las que cuenta cada grupo social de aula, que consideran bueno, malo, justo, injusto y honrado; así mismo el nivel de juzgamiento social y reproche al cual serán expuestos si incumplen estas normas. Esto permite que el docente apropie el contexto individual y grupal de cada aula para abordar de la misma manera las diferentes problemáticas que se puedan presentar.

Seguido a esto, se resalta la importancia que el docente reconozca la necesidad de construir acuerdos de comportamiento de manera consensuada con sus estudiantes, que refuercen y hagan explícitas las normas básicas de convivencia con sus debidas consecuencias. La discusión, argumentación y construcción normas participativas permite conocer el porqué de las mismas y su aceptación voluntaria, para interiorizarse a su práctica y contexto educativo.

A su vez, es fundamental la apropiación por parte del docente de las normas formales contenidas en el manual de convivencia que le permitirá dar a conocer, explicar y recordar a los estudiantes el conducto regular, desde el marco formal y legal en el cual se está interactuando.

Para finalizar es necesario que se deconstruya la concepción que tiene la participación estudiantil para los docentes, resaltando la importancia que tiene la participación democrática y crítica de los estudiantes en la construcción del clima de aula positivo. Esta participación debe ir más allá del seguimiento a los contenidos académicos, donde se formen a los estudiantes en habilidades comunicativas que se desarrollan en el aula de clases, para posteriormente ponerlos en práctica en su cotidianidad y así incidir en su contexto local.

De la misma manera se recomienda que la formación docente atraviese todas las áreas del conocimiento indistintamente del saber que imparta, donde se promueva una formación en valores, un trabajo en equipo, una comunicación asertiva y un reconocimiento de la dignidad de los otros como seres humanos. Resaltando que el estilo docente asertivo permite que se generen espacios de aula democráticos y participativos, lo cual contribuye para que los estudiantes expresen sus ideas con seguridad y confianza; y a su vez se empoderen de su proceso formativo.

Referencias Bibliográficas

- Alkharusi, H., Aldhafri, S., Kazem, A., Alzubiadi, A., & Al-Bahrani, M. (2011). Development and validation of a short version of the parental authority questionnaire. *Social Behavior and Personality*, 39, 1193–1208. doi:10.2224/sbp.2011.39.9.1193. The Parental Authority Questionnaire-Short (PAQ-S; Alkharusi, H., Aldhafri, S., Kazem, A., Alzubiadi, A., & Al-Bahrani, M. (2011).
- Anaya, J., y León, F. (2015). El clima de aula según becarios 18 y alumnos regulares de una universidad privada de Lima. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 177-231. doi: [http:// dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.71](http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.71)
- Bahamón, M.J., Rubio, R.C., Villanueva, I., Vásquez, Y.A., Barrios, M., Baldiris, A., y Ballesteros, F. (2016). Diferencias entre el clima escolar percibido por los estudiantes y los estilos de enseñanza en docentes de dos instituciones de educación media. En: *Educación y contextos sociales* (pp.75-77). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Barkley, E. (2010). *Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty*. California. Estados Unidos.
- Bassett, J. F., Snyder, T. L., Roger, D. T., & Collins, C. L. (2013). Permissive, authoritarian, and authoritative instructors: Applying the concept of parenting styles to the college classroom. *Individual Differences Research*, 11(1), 1–11.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1)
- Bernal, A., y Konig, K. (2017). Percepciones de adolescentes sobre la educación según la identidad personal. *Revista española de pedagogía*, 75(267), 181–198.
- Burbano, M. (2009). La convivencia ciudadana: su análisis a partir del “aprendizaje por reglas.” *Revista Colombiana de Educación*, 1(57), 28–45.

- Bustamante, A., Andrade, D. & Jaramillo, A.L. (2008) Matriz de codificación de la aplicación de los principios pedagógicos del programa Aulas en Paz. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Biggs (2005). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid, España.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, (15), 47–58.
- Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá, Ediciones Uniandes.
- Chaux, E., Daza, B. y Vega, L (2008). Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles168209_archivo.pdf
- Chaux, E., y Velásquez, A. (2016). Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, A (Ed.) (2004). Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas. Bogotá, Colombia: Corcas Editores Ltda.
- Chávez, M. C., Ramos, A., y Velásquez, P. Z. (2017). Análisis de las estrategias docentes para promover la convivencia y disciplina en el nivel de educación preescolar. *Educación*, 26(51), 55–78.
- Cubero V, C. M. (2004). Actualidades investigativas en educación la disciplina en el aula: Reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Actualidades investigativas en educación*.

- Delgado, R y Lara, L.M. (2008). De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas. En: Revista Universitas Psychologica, Volumen 7 N.º 3. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Debnam, K. J., Bradshaw, C. P., Pas, E. T., Cash, A. H., & O'Brennan, L. (2015). Profiles of classroom behavior in high schools: Associations with teacher behavior management strategies and classroom composition. *Journal of School Psychology, 53*(2), 137–148.
- Ertesvåg, S. (2011). Measuring authoritative teaching. *Teaching and Teacher Education, 27*, 51 – 61
- Esquivel, M., Gutiérrez, L., Mercado, A., Ortega, M., y Pachón, Y. (2015). Relación del clima de aula y las emociones morales: culpa y empatía. *Educación y ciudad*, Julio – diciembre (31), 59-70.
- Fernández, A (2012). Educación y participación un sueño posible. Madrid, España: Entreculturas.
- Ferreiro, R (2005). La participación en clase. *Rompan filas. 79* (1), p. 3-7.
- Flores, O. (2015) La participación de los estudiantes en el aula como factor determinante para mejorar la calidad de los aprendizajes (tesis de maestría). Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.
- Gazmuri, C., Manzi, J., y Paredes, R. D. (2015). Disciplina, clima y desempeño escolar en Chile. *Cepal Review, 2015*(115), 115–128.
- Guzmán, J. (2018). Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 16(2), 133–149.
- Graham, E. J. (2018). Authority or Democracy? Integrating Two Perspectives on Equitable Classroom Management in Urban Schools. *Urban Review, 50*(3), 493–515.

- Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2016). The Promise of Restorative Practices to Transform Teacher-Student Relations...: EBSCOhost, 26(4), 325–353.
- Hickman, H., Alarcón, M., Cepeda, M., Cabrera, R., y Torres, X. (2016). Significado de buen profesor y de evaluación docente por estudiantes y maestros universitarios. La técnica de redes semánticas. *Sinéctica*, (47), 1–16.
- Jacquet, J. (2017). La construcción de la convivencia y la transformación del clima escolar en el programa de capacidades y competencias para la vida - CCPV de Fe y Alegría (tesis de maestría). Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Kalita, S. (2014). Parenting style of college teachers: a study in Guwahati city, India. *The Clarion*, 3(1), 102–105.
- Konold, T. & Cornel, D. (2015). Measurement and structural relations of an authoritative school climate model: A multi-level latent variable investigation. *Journal of School Psychology* 53, 447–461.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307–319.
- López, V., Bilbao, M., y Rodríguez, J. (2012). La sala de clases sí importa incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychological*, 11(11), 91-101.
- López-González, L., y Oriol, X. (2016). La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Cultura y Educación*, 28(1), 130–156. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120448>.
- Márquez Guanipa, J., Díaz Nava, J., y Cazzato Dávila, S. (2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8 (18), 126-148.

- Martin, M. D. M. B. (2005). Severity and Relevance Op Discipline Related Problems. Causes and Behavior-Associated Factors a Literature Review. *Psicologia Educativa*, 11(2), 65–78.
- Manota, M., y Melendro, M (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: Más allá de los contenidos académicos. *Contextos educativos*, 19 (1), 55-74.
- Mendoza González, B., y Pedroza Cabrera, F. J. (2015). Evaluación de un Programa de Intervención para Disminuir el Acoso Escolar y la Conducta Disruptiva11Se agradece al financiamiento del Proyecto PRODEP (752905) DSA/103.5/14/ 7529. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(2), 1947–1959.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.*, 6, 32.
- Ministerio de Educación Nacional (2017) Participación y clima institucional para una organización social efectiva., 1. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curso-diplomadoysegundaespecialidad-directivos/pdf/mod2y3/modulo3-participacion-clima.pdf>.
- Mitchell, M. M. & Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51(5), 599–610.
- Mockus, A. y Corzo, J. (2003). Dos caras de la convivencia. Cumplir acuerdos y normas y no usar ni sufrir violencia. *Análisis Político*, 48, 3–26.
- Nie, Y. & Lau, S. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 34(3), 185–194.

- Noddings, N (1992). *The Challenge to Care in Schools. An alternative approach to education*. Columbia, United States: Teachers College Press.
- Peiró, S. (2011). “Incivilidad y tipos de docencia con valores” En: Maquilón, J, Mirete, A, Ecarbajal, A, Giménez, A (Ed.), *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano sostenible* (pp. 409-420). Murcia, España: Editum.
- Pérez, T. (2013). *Cambiar para transformar. Hacia una nueva ontología del educador para la convivencia escolar*. Barranquilla: Fondo editorial del Caribe.
- Pineda-Alfonso, J. A., y García Pérez, F. F. (2014). Convivencia y disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales.*, XVIII (496 (05)), 1–21.
- Pellerin, L. A. (2005). Applying Baumrind’s parenting typology to high schools: Toward a middle-range theory of authoritative socialization. *Social Science Research*, 34(2), 283–303.
- Prieto, M. (2005) La participación de los estudiantes: ¿un camino hacia su emancipación? *Theoria*. 14(1), 27-36.
- Quintero, P., y Gallego, A. (2016). La participación infantil y juvenil en el aula. Una reflexión desde las narrativas docentes de una Institución Pública. *Revista Katharsis*, enero-junio (21), 311-329. Recuperado de: <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsi>
- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J., y Fernández, P (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 3 y 4 (xl), 105-126.
- Rodríguez, A.G. (2016). Gestión de normas de clase y clima de aula. *Hojas y hablas*, 13 (1), 57-71.

- Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, Authoritarian, and Permissive Parenting Practices: Development of a New Measure. *Psychological Reports*, 77(3), 819–830.
- Rogers, D., Bassett, J., Collins, C. & Snyder, T. (2017). Development of the Teacher Control and Nurturance Scale: Assessing Student Perception of the Underlying Dimensions of Teaching Style. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 3, 2, 101–115
- Ruiz, A. y Chaux, E. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Bogotá, Colombia: Ascofade.
- San Fabián, J. (2008). La voz de los estudiantes en los centros escolares ¿Hay alguien ahí? *OGE*, septiembre-octubre (7), 27-32.
- Sarramona, J. y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula abierta*, 38(1), 3-14.
- Sicilia, Á. y Delgado, M. A. (2002). Educación física y estilos de enseñanza. España: Inde.
- Triana, A. y Velásquez, A. (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima de aula en preescolar. Voces y silencios: Revista latinoamericana de educación, 5(1), 23-41.
- Uruñuela, N. Pedro. (2006). Convivencia y conflictividad en las aulas análisis conceptual. La disrupción en las aulas: problemas y soluciones. *Ministerio de educación v ciencia. España. 2006*, 17 – 24.
- Valdés, A., Urías, M., y Alonso, E. (2018). Disciplina Restaurativa, Apoyo Escolar, Victimización Por Pares. *Revista Interamericana de Psicología*, 52(1), 93–101.
- Vargas, J., Castro, L., Plaza, H. y Barrera, P. (2012). Percepción del Clima Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media de Valparaíso de Colegios Municipales,

Particulares Subvencionados y Particulares. *Estudios pedagógicos*, XXXVIII (2), 103-115.

Velásquez, A. M. y Mejía, J. A. (2015). *Aulas democr-í-ticas*. Manuscrito (sin publicar). Bogotá: Universidad de los Andes.

Villa, S. y Villar, A. (1992). *Clima organizacional y de aula: teorías, modelos e instrumentos de medida*. San Sebastián: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Wachtel, T. (2016). Defining Restorative Practices. *International Institute for Restorative Practices*, 12.

Walker, J. M. T. (2008). Looking at teacher practices through the lens of parenting style. *Journal of Experimental Education*, 76(2), 218–240.

Yuren, T., y Araujo, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Zuleta, E. (2010). Educación y democracia: Un campo de combate. Recuperado de: <https://filosofemblog.files.wordpress.com/2016/01/zuleta-la-participacion-democratica.pdf>

Yao, Z. & Luhb, W. (2019). A New Longitudinal Examination on the Relationship between Teaching Style and Adolescent Depression. *International Journal of Psychology and Educational Studies*. 6 (1), 1-9.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario para estudiantes 4°, 7° y 8°

Pontificia Universidad Javeriana
Cuestionario para estudiantes de 4°

Colegio _____ Ciudad _____

Curso _____ Edad _____

Niña Niño

Agradecemos tu participación en esta investigación, tus respuestas sinceras nos ayudarán a sugerir temas en los que se debe reforzar la formación docente y el manejo de la convivencia escolar. Para responder piensa solo en tu clase de **CUALIFICAR LENGUAJE** y en tu profesora o profesor de esta asignatura. Si tienes alguna duda, pregunta a la persona que está guiando la actividad.

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1. En clase de lenguaje todos somos amables con nuestros compañeros				
2. En la clase de lenguaje se puede preguntar sin que los demás se burlen				
3. La paso bien con mis compañeros en la clase de lenguaje				
4. En clase de lenguaje es posible encontrar ayuda cuando la necesitamos				
5. En clase de lenguaje se presenta maltrato (empujones, burlas, rumores, etc.)				
6. Todos tenemos muy buenas relaciones en la clase de lenguaje				
7. En la clase de lenguaje hay un ambiente de respeto y confianza				
8. En clase de lenguaje, todos los estudiantes tenemos una relación amistosa con la profesora o profesor				
9. Cuando algo me pasa puedo hablar con la profesora o profesor de lenguaje sin miedo				
10. La profesora o profesor de lenguaje nos apoya cuando lo necesitamos				
11. La profesora o profesor de lenguaje grita para que nos callemos				
12. Cuando hay indisciplina de todas maneras la profesora de lenguaje hace la clase				
13. Cuando hay compañeros molestando, la profesora de lenguaje detiene la clase y soluciona la situación				
14. En clase de lenguaje todos hemos participado para acordar las normas				
15. Cuando nos equivocamos o faltamos con la tarea el profesor o profesora de lenguaje nos regaña				
	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
16. En clase de lenguaje el profesor o profesora escucha nuestras ideas y las tiene en cuenta				
17. Al profesor o profesora de lenguaje le gusta que participemos en su clase dando nuestra opinión				
18. Podemos estar en desacuerdo con la profesora o profesor de lenguaje sin que ella o él se moleste				
19. Cuando hay algún problema (académico o de convivencia) en clase de lenguaje lo resolvemos entre todos				

20. En la clase de lenguaje hay bastante participación de nosotros los estudiantes				
21. En clase de lenguaje hemos aprendido a escuchar lo que piensan nuestros compañeros				
22. La profesora o profesor de lenguaje nos anima a escuchar las opiniones de nuestros compañeros				
23. Todos podemos participar en clase de lenguaje para tomar decisiones en esta clase				

24. Lee las siguientes afirmaciones y **SEÑALA SOLO UNA**, la que mejor describa al profesor o profesora de **CUALIFICAR LENGUAJE**, puedes encerrar la letra (a, b, c) en un círculo.

- a. El profesor nos dice cómo quiere que nos comportemos en su clase, y escucha nuestras opiniones o dudas sobre sus indicaciones.
- b. Cuando el profesor nos dice que hagamos algo, espera que lo hagamos de inmediato y sin hacer preguntas.
- c. Este profesor no nos da orientaciones sobre el comportamiento que quiere que tengamos en clase.

Pontificia Universidad Javeriana
Cuestionario para estudiantes de 7°

Colegio _____ Ciudad _____
 Curso _____ Edad _____
 Mujer Hombre

Agradecemos tu participación en esta investigación, tus respuestas sinceras nos ayudarán a sugerir temas en los que se debe reforzar la formación docente y el manejo de la convivencia escolar. Para responder piensa solo en tu clase de **CUALIFICAR MATEMÁTICAS** y en tu profesor o profesora de esta área. Si tienes alguna duda pregunta a la persona que está guiando la actividad. Cuando estamos hablando de profesor estamos hablando también de profesora, cuando hablamos de compañeros estamos hablando también de compañeras.

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1.En la clase de matemáticas todos tenemos buenas relaciones con los compañeros				
2.Cuando se me dificulta entender algo en la clase de matemáticas puedo preguntar sin temor a las burlas de mis compañeros				
3. En esta clase se dedica más tiempo a solucionar problemas que a desarrollar los temas de matemáticas				
4.En clase de matemáticas nos comunicamos de forma amable				
5.En la clase de matemáticas se presentan burlas entre compañeros				
6.La paso bien con mis compañeros en clase de matemáticas				
7.En clase de matemáticas evitamos maltratarnos				
8.En clase de matemáticas se busca que exista más cooperación (todos ganamos) que competencia (unas ganan y otros pierden) entre compañeros				
9.Si dos compañeros se agreden en clase de matemáticas, el profesor genera espacios de diálogo y se llega a acuerdos				
10.En clase de matemáticas se presentan agresiones físicas entre compañeros				
11.Cuando en clase de matemáticas se presentan problemas de convivencia son discutidos y solucionados				
12.En clase de matemáticas nosotros formamos grupos con nuestros amigos y no dejamos entrar a otros del curso				
	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
13.En clase de matemáticas hay un ambiente de respeto y confianza				
14.En clase de matemáticas todos los estudiantes tenemos una relación amistosa con el profesor				
15.Cuando algo me pasa puedo hablar con el profesor de matemáticas sin temor				
16.El profesor de matemáticas nos apoya cuando lo necesitamos				
17.El profesor de matemáticas nos trata a todos por igual sin preferencias				
18.El profesor de matemáticas grita cuando hay indisciplina				
19.El profesor de matemáticas hace la clase sin importar si estamos prestando atención				
20.El profesor de matemáticas nos enseña a que escuchemos de forma atenta las opiniones de nuestros compañeros				

21. Cuando hay compañeros molestando en clase de matemáticas, el profesor detiene la clase y soluciona la situación				
22. En clase de matemáticas acordamos entre todos (as) las normas para que estemos bien				
23. Cuando nos equivocamos o faltamos con algún trabajo en matemáticas sabemos que el profesor nos regañará				
24. En clase de matemáticas el profesor toma las decisiones (académicas, de disciplina, etc.) sin que los estudiantes podamos opinar				
25. El profesor de matemáticas espera que nos esforcemos al máximo académicamente				
26. En clase de matemáticas las ideas de los estudiantes son escuchadas y tomadas en cuenta				
27. El profesor de matemáticas nos anima a expresar nuestras opiniones delante de todo el curso				
28. En clase de matemáticas podemos expresar nuestras opiniones con confianza y seguridad				
29. El profesor de matemáticas nos anima a comprender la forma en que piensan nuestros compañeros así sea muy diferente a la nuestra.				
30. En clase de matemáticas los estudiantes resolvemos los problemas (de convivencia, académicos, etc.) que se presenten con la participación de todos				
31. El profesor de matemáticas utiliza varias estrategias para que todos podamos participar en sus clases				
	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
32. En la clase de matemáticas escuchamos las opiniones de nuestros compañeros así estemos en desacuerdo con ellas				
33. El profesor de matemáticas nos anima a escuchar lo que nuestros compañeros están expresando				
34. En clase de matemáticas las decisiones que afectan a todo el curso las tomamos teniendo en cuenta la participación de todos				
35. En clase de matemáticas se motiva a los estudiantes a desarrollar sus propias opiniones basados en argumentos.				

36. Lee las siguientes afirmaciones y **SEÑALA SOLO UNA**, la que mejor describa al profesor o profesora de **CUALIFICAR MATEMÁTICAS**, puedes encerrar la letra (a, b, c) en un círculo.

- d. El profesor de matemáticas tiene indicaciones claras de comportamiento para nuestra clase, pero está dispuesto a ajustar esas indicaciones a nuestras necesidades.
- e. Cuando el profesor de matemáticas nos dice que hagamos algo, espera que lo hagamos de inmediato y sin hacer preguntas.
- f. El profesor de matemáticas no nos da pautas u orientaciones acerca del comportamiento que quiere que tengamos en clase.

Pontificia Universidad Javeriana
Cuestionario para estudiantes de 8°

Colegio _____ Ciudad _____
 Curso _____ Edad _____
 Mujer Hombre

Agradecemos tu participación en esta investigación, tus respuestas sinceras nos ayudarán a sugerir temas en los que se debe reforzar la formación docente y el manejo de la convivencia escolar. Para responder piensa solo en tu clase de **SOCIALES** y en tu profesor o profesora de esta área. Si tienes alguna duda pregunta a la persona que está guiando la actividad.

Cuando estamos hablando de profesor estamos hablando también de profesora, cuando hablamos de compañeros estamos hablando también de compañeras.

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1.En la clase de sociales todos tenemos buenas relaciones con los compañeros				
2.Cuando se me dificulta entender algo en la clase de sociales puedo preguntar sin temor a las burlas de mis compañeros				
3. En esta clase se dedica más tiempo a solucionar problemas que a desarrollar los temas de sociales				
4.En clase de sociales nos comunicamos de forma amable				
5.En la clase de sociales se presentan burlas entre compañeros				
6.La paso bien con mis compañeros en clase de sociales				
7.En clase de sociales evitamos maltratarnos				
8.En clase de sociales se busca que exista más cooperación (todos ganamos) que competencia (unas ganan y otros pierden) entre compañeros				
9.Si dos compañeros se agreden en clase de sociales, el profesor genera espacios de diálogo y se llega a acuerdos				
10.En la clase de sociales se presentan agresiones físicas entre compañeros				
11.Cuando en clase de sociales se presentan problemas de convivencia son discutidos y solucionados				
12.En clase de sociales nosotros formamos grupos con nuestros amigos y no dejamos entrar a otros del curso				
	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
13.En clase de sociales hay un ambiente de respeto y confianza				
14.En clase de sociales todos los estudiantes tenemos una relación amistosa con el profesor				
15.Cuando algo me pasa puedo hablar con el profesor de sociales sin temor				
16.El profesor de sociales nos apoya cuando lo necesitamos				
17.El profesor de sociales nos trata a todos por igual sin preferencias				
18.El profesor de social grita cuando hay indisciplina				
19.El profesor de sociales hace la clase sin importar si estamos prestando atención				
20.El profesor de sociales nos enseña a que escuchemos de forma atenta las opiniones de nuestros compañeros				

21. Cuando hay compañeros molestando en clase de sociales, el profesor detiene la clase y soluciona la situación				
22. En clase de sociales acordamos entre todos (as) las normas para que estemos bien				
23. Cuando nos equivocamos o faltamos con algún trabajo en sociales sabemos que el profesor nos regañará				
24. En clase de sociales el profesor toma las decisiones (académicas, de disciplina, etc.) sin que los estudiantes podamos opinar				
25. El profesor de sociales espera que nos esforcemos al máximo académicamente				
26. En clase de sociales las ideas de los estudiantes son escuchadas y tomadas en cuenta				
27. El profesor de sociales nos anima a expresar nuestras opiniones delante de todo el curso				
28. En clase de sociales podemos expresar nuestras opiniones con confianza y seguridad				
29. El profesor de sociales nos anima a comprender la forma en que piensan nuestros compañeros así sea muy diferente a la nuestra.				
30. En clase de sociales los estudiantes resolvemos los problemas (de convivencia, académicos, etc.) que se presenten con la participación de todos				
31. El profesor de sociales utiliza varias estrategias para que todos podamos participar en sus clases				
	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
32. En la clase de sociales escuchamos las opiniones de nuestros compañeros así estemos en desacuerdo con ellas				
33. El profesor de sociales nos anima a escuchar lo que nuestros compañeros están expresando				
34. En clase de sociales las decisiones que afectan a todo el curso las tomamos teniendo en cuenta la participación de todos				
35. En clase de sociales se motiva a los estudiantes a desarrollar sus propias opiniones basados en argumentos.				

36. Lee las siguientes afirmaciones y **SEÑALA SOLO UNA**, la que mejor describa al profesor o profesora de **SOCIALES**, puedes encerrar la letra (a, b, c) en un círculo.

- El profesor de sociales tiene indicaciones claras de comportamiento para nuestra clase, pero está dispuesto a ajustar esas indicaciones a nuestras necesidades.
- Cuando el profesor de sociales nos dice que hagamos algo, espera que lo hagamos de inmediato y sin hacer preguntas.
- El profesor de sociales no nos da pautas u orientaciones acerca del comportamiento que quiere que tengamos en clase.

Anexo 2. Cuestionario docentes

FACULTAD DE EDUCACIÓN CUESTIONARIO DOCENTES

Colegio _____ Ciudad _____
Asignatura _____ Edad _____
Curso por el que está participando _____ Mujer Hombre
Último título universitario _____

Cada uno de nosotros tenemos una forma de manejar los grupos que como docentes se nos han encomendado. A través de esta investigación queremos identificar esas formas de manejo y las necesidades de formación que de allí puedan derivarse. Recuerda que los resultados son confidenciales.

PRIMERA PARTE

En esta parte cada una de las preguntas tiene tres opciones de las cuales debes marcar con una X SOLO UNA, la que mejor describa o se aproxime a lo que piensas y a la forma como haces las cosas.

1. En cuanto a las instrucciones de clase:
 - a. Cuando le pido a mis estudiantes que hagan algo, espero que lo hagan inmediatamente y sin preguntar
 - b. Los (las) estudiantes necesitan ser libres para tomar sus decisiones acerca de las actividades de clase, incluso si éstas no están de acuerdo con lo que su profesor o profesora quiere hacer
 - c. Le digo a mis estudiantes lo que deben hacer y les explico la importancia de que lo hagan
2. Con respecto a las orientaciones generales del curso:
 - a. Permito que mis estudiantes decidan la mayoría de cosas por sí mismos para que estén contentos (as) en clase, sin mucha ayuda de parte mía
 - b. Espero que mis estudiantes sigan mis orientaciones, pero estoy dispuesto (a) a escuchar sus preocupaciones y discutir las reglas con ellos
 - c. Les hago saber a mis estudiantes cuáles son los comportamientos que espero de ellos (as) y, si no siguen las reglas, aplico alguna sanción
3. Sobre el manejo de la disciplina:
 - a. Es posible manejar la disciplina de una clase sin regañar
 - b. A veces toca gritar para manejar la disciplina de la clase
 - c. A menudo, es mejor que los (las) estudiantes hagan lo que quieren en clase
4. Para establecer las normas de mi clase:
 - a. La mayoría de las normas son acordadas de manera conjunta entre los (las) estudiantes y el (la) docente
 - b. Las normas provienen del docente que es quien realmente sabe qué es lo mejor para los (las) estudiantes
 - c. Es mejor que las normas vayan surgiendo cuando los (las) estudiantes decidan
5. Cuando un estudiante incumple alguna norma de clase:
 - a. Se debe aplicar una sanción de manera firme y estricta, para que los (las) estudiantes entiendan que no pueden incumplirlas
 - b. Es mejor pasarlo por alto para promover las buenas relaciones docente-estudiantes
 - c. Se aplican consistentemente consecuencias que permitan que el (la) estudiante repare el daño causado por el incumplimiento
6. Cuando un estudiante tiene problemas personales:
 - a. Es responsabilidad del (la) profesor (a) escucharlo y ayudarlo
 - b. Debe resolverlos en su casa o con el orientador del colegio

- c. Hay que ayudarle para que sienta que tiene un (a) amigo (a)

SEGUNDA PARTE

Lee cada afirmación y señala con una X la opción que más describe tu forma de actuar en cuanto a tus clases y tus estudiantes:

	Siempre	Casi siempre	Nunca	Casi nunca
7.Trabajo activamente para asegurar el bienestar de mis estudiantes	Cuidado			
8.He establecido rutinas y reglas de cómo deben actuar los (las) estudiantes en mi clase	Disciplina			
9. Confío en que los (las) estudiantes pueden alcanzar las metas académicas de la asignatura	Cuidado			
10.Muestro a los (las) estudiantes que me preocupo por ellos (as) y no solo por su rendimiento académico	Cuidado			
11. Intento comprender los puntos de vista de mis estudiantes	Cuidado			
12. Hago que los (las) estudiantes sientan que ellos (as) son importantes para mí	Cuidado			
13.Tengo expectativas altas acerca del desempeño de los (las) estudiantes	Cuidado			

Anexo 3. Guía entrevistas docentes

GUÍA PARA ENTREVISTAS CON DOCENTES

Nombre

Grado por el que participa (8° o 7° sociales y matemáticas respectivamente, 4° lenguaje)

Estudios

1. ¿Cómo maneja en general la disciplina en sus cursos? ¿Hay algo en particular en el manejo de la disciplina del curso o los cursos por los que participa?
2. ¿En sus clases qué tanto espacio o qué tanta importancia le da a la participación de los estudiantes?
3. ¿Cómo establece las normas y las consecuencias por su incumplimiento?
4. ¿Qué hace para que los estudiantes mantengan buenas relaciones entre ellos durante su clase?
5. ¿Cómo describiría la relación que tiene con sus estudiantes?

Anexo. 4. Guía grupos focales

GUÍA PARA LOS GRUPOS FOCALES CON ESTUDIANTES

1. ¿Cómo son las relaciones entre compañeros en la clase de matemáticas en séptimo y sociales en 8°?
2. ¿Cómo se construyen las normas en estas clases? ¿Qué pasa cuando alguien incumple esas normas en estas clases?
3. ¿Cómo es la relación entre ustedes con el profesor o profesora de esta clase?
4. ¿Cómo maneja la disciplina el profesor o profesora de esta clase?
5. ¿El profesor o profesora de matemáticas 7° y sociales 8° promueve la participación en sus clases?

Anexo 5. Matriz de observaciones

MATRIZ DE OBSERVACIONES CLASES LENGUAJE 4°, MATEMÁTICAS 7° y CIENCIAS SOCIALES 8°²

Colegio _____ Ciudad _____
 _Asignatura _____ Grado _____
 Curso _____ Observador _____

		Coherencia alta (4, 5)	Coherencia media (2, 3)	Coherencia baja (0, 1)	Descripción de situaciones que apoyan la categoría	Puntuación
CLIMA DE AULA POSITIVO	Relaciones entre estudiantes	Se observan relaciones cuidadosas y amables entre los estudiantes. No se da maltrato.	Las relaciones son amables en su mayoría, pero se evidencian algunas situaciones de maltrato.	Se observan varias situaciones de maltrato entre los estudiantes (ej. Burlas, exclusiones, golpes, insultos, etc.)		
	Disciplina y estructura	El ambiente es organizado y con estructura, los estudiantes siguen las instrucciones del docente, es evidente la existencia de normas y consecuencias.	El ambiente tiene estructura, aunque hay momentos de desorganización, los estudiantes siguen algunas instrucciones y algunas normas.	La clase es desorganizada y con baja estructura, no es evidente la presencia de normas y consecuencias, es bajo el seguimiento de instrucciones.		
	Participación democrática y crítica	Hay varios momentos de participación para los estudiantes, ellos se expresan con confianza y seguridad, es evidente la exploración de varias perspectivas. Los estudiantes se escuchan activamente.	Hay unos pocos momentos de participación para los estudiantes quienes se expresan con timidez, se privilegia una sola perspectiva.	No hay momentos de participación para los estudiantes o la participación es solo de respuestas correctas o incorrectas. Los estudiantes se escuchan pero no para los objetivos que busca la participación.		
ESTILO DOCENTE	Relaciones docentes estudiantes	Se observa una relación de confianza entre el docente y sus estudiantes. El trato es igualitario con todos, es amable.	La relación entre el docente y los estudiantes es amable pero distante. Se evidencia un trato diferencial con algunos estudiantes.	El docente se muestra distante y rígido con los estudiantes. Se evidencia muy poca confianza y amabilidad.		

² Se observará la coherencia entre lo que sucede en clase, un clima de aula positivo y un estilo docente asertivo. Se observará la clase correspondiente al cuestionario que respondió el grupo observado. La matriz de observación fue diseñada para el presente estudio.

	Instrucciones	El docente les indica a los estudiantes lo que deben hacer y les explica por qué quiere que lo hagan.	El docente les indica a los estudiantes de forma amable lo que deben hacer, no les da mayores explicaciones acerca de por qué.	El docente indica en forma de orden o imposición a los estudiantes lo que deben hacer.		
	Manejo de la disciplina	Cuando es necesario, el docente es firme recordando las normas que han acordado para mantener la disciplina de la clase.	El docente es firme insistiendo en las normas que ha impuesto para su clase.	Con frecuencia acude al grito para manejar la disciplina de la clase		