



UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

Relación entre clima áulico y conductas disruptivas en colegios de nivel secundario de la provincia de Buenos Aires considerando sus diferencias socioeconómicas.

Pablo Gastón Affre

Tutor: Dr. Pablo Domingo Depaula

Licenciatura en Psicología.

Fecha de entrega: 02/10/2023

Índice

Resumen.....	4
Agradecimientos.....	5
1. Introducción.....	6
1.1 Problemas y desafíos del sistema educativo argentino.....	6
1.2 Relevancia de la investigación.....	9
1.3 Rol de la Psicología.....	10
1.4 Antecedentes.....	12
1.5 Marco teórico.....	21
1.5.1 Adolescencia.....	21
1.5.2 Clima áulico.....	22
1.5.3 Los componentes del clima áulico.....	26
1.5.4 Componentes materiales.....	26
1.5.5 Componentes inmateriales.....	29
1.5.6 Conductas disruptivas.....	36
1.5.7 Conductas disruptivas y clima áulico.....	42
1.6 Pregunta de investigación.....	45
1.6.1 Objetivos.....	45

1.6.2 Hipótesis.....	46
1.6.3 Variables de investigación.....	46
2. Metodología.....	46
2.1 Tipo y diseño de estudio.....	46
2.2 Criterios de inclusión y exclusión.....	46
2.3 Muestra y muestreo.....	47
2.4 Participantes.....	47
2.5 Procedimiento.....	49
2.6 Consideraciones éticas.....	50
2.7 Instrumentos.....	50
2.8 Análisis de los resultados.....	54
2.8.1 Descripción de la muestra.....	54
2.8.2 Descripción de variables.....	56
2.8.3 Análisis correlacionales.....	59
2.8.4 Análisis de diferencias de grupos según colegio de procedencia....	71
3. Conclusión.....	76
4. Referencias bibliográficas.....	87
5. Anexos.....	98

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo principal analizar la posible relación entre las conductas disruptivas exhibidas por estudiantes adolescentes y el clima áulico percibido. Además, se buscó investigar si esta relación se ve influenciada por las condiciones socioeconómicas presentes en las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires. La metodología empleada en este estudio fue de naturaleza cuantitativa, utilizando un diseño ex post facto, descriptivo, correlacional, comparativo-causal y transversal (Cancela Gordillo et al., 2010). La muestra estuvo compuesta por 249 estudiantes adolescentes de nivel Secundario Superior, procedentes de tres colegios del conurbano bonaerense, caracterizados por tener diferencias socioeconómicas muy marcadas. La recopilación de datos se realizó de manera online y con la debida autorización de las instituciones educativas y los tutores de los estudiantes participantes. La batería de instrumentos de trabajo incluyó el Cuestionario de Clima del Aula desarrollado por Ruiz (2016) y la Escala de Problemas de Conducta en la Escuela (EPCE) de Paquetin Falcon (2009). Los datos recopilados fueron sometidos a un análisis estadístico utilizando el Software SPSS versión 25. Se empleó el coeficiente de correlación de Spearman (Rho) para evaluar la relación entre las variables, y los resultados revelaron correlaciones significativas inversas entre la variable de "Mala conducta" (EPCE) y las dimensiones del Cuestionario de Clima del Aula. Además, se realizó una prueba de comparación de grupos utilizando la prueba de Kruskal-Wallis, y se encontraron diferencias significativas entre los grupos. Este resultado confirma la hipótesis de trabajo, que sugiere que la condición socioeconómica está relacionada con el tipo de clima áulico percibido y la manifestación de conductas disruptivas,

Palabras clave: **Clima áulico/ Conductas disruptivas/ Condición social/ Adolescencia/ Educación.**

Agradecimientos:

Primeramente, darle gracias a Dios quien me acompañó, guio y ayudó a lo largo de toda la carrera.

Quiero agradecerles especialmente a mi esposa e hija, Cecilia y Catalina, quienes brindaron su tiempo, compañía y paciencia durante todos estos años de formación. Sin su apoyo esto no hubiese sido posible.

Quiero extender mi agradecimiento a mi tutor de tesis, el Dr. Depaula Pablo Domingo, por su orientación experta y generosidad. Sus valiosos consejos fueron fundamentales para la concreción de este proyecto.

1. Introducción

1.1 Problemas y desafíos del sistema educativo argentino

El proceso evolutivo del sistema educativo en Argentina ha sufrido grandes golpes a lo largo del tiempo. Quizás el más tajante, por su violencia y proporción, fue la crisis socioeconómica del 2001. Golpe que causó una profunda herida en el sistema educativo y en la sociedad en su totalidad. Herida que hoy en día continúa abierta (Leivas, 2017).

Dussel (2005) plantea que a medida que en los años noventa llegaban a su fin, se pudo evidenciar un renovado interés en el ámbito de la disciplina y el gobierno escolar. Este resurgimiento estuvo impulsado por las preocupaciones relacionadas con la crisis de la autoridad adulta, producto del estallido social, que condujo a una difuminación de los límites entre lo permitido y lo prohibido tanto en las escuelas como en la sociedad en general.

En este contexto, el discurso sobre la disciplina, en ocasiones ligado a la seguridad ciudadana, establece una conexión entre la flexibilización de las normas y la crisis de la autoridad adulta, por un lado, y el incremento de la delincuencia juvenil y la violencia escolar, por otro (Leivas, 2017).

Entre los años 2001 y 2003, se implementaron nuevos sistemas disciplinarios en las escuelas de la ciudad y provincia de Buenos Aires, otorgando a las instituciones educativas la autonomía para establecer sus propios reglamentos. Es crucial evidenciar cómo estos cambios se relacionan con el aumento de la movilización ciudadana, tanto antes como después de la crisis de 2001. No se debe subestimar la simultaneidad de estos procesos debido a su posible influencia mutua (Dussel, 2005).

En la actualidad, se puede evidencia como la masividad en la educación, empujada por el efecto de la gratuidad y la obligatoriedad, no fueron suficientes para subsanar el deterioramiento educativo que acarreó la crisis del 2001 en Argentina (Leivas, 2017; Martinez Garcia y Molina, 2019). La marcada desestructuración institucional, el aumento de la deserción y repetición, las múltiples manifestaciones de violencia y la decadencia de los resultados en las evaluaciones académicas, son indicadores alarmantes de un debilitamiento del sistema educativo (Duessel et al., 2007).

Por otro lado, la desocupación y la subocupación reflejan directamente la crisis educativa. Las dificultades que experimentan los jóvenes para insertarse en el mercado laboral pueden ser atribuidas a su limitada empleabilidad, consecuencia de la desvinculación entre los contenidos educativos adquiridos y las nuevas demandas laborales (Salvia, 2013).

La inquietud de la comunidad educativa por la calidad de la educación es una preocupación en general, pero se intensifica cuando se enfoca en nivel secundario (UNICEF, 2010). Este nivel es particularmente afectado dentro del sistema educativo argentino ya que, a lo largo de su historia, la política educativa ha tendido a descuidarlo. Esto se materializa como un síntoma general de la sociedad, que enfrenta grandes inconvenientes a la hora de establecer roles y lugares sociales claros para los jóvenes y adolescentes (Puiggrós, 2003).

Braslavsky (1985) realizó un análisis del nivel medio de educación en el país, diagnosticando como altamente desarticulado, fragmentado y con considerables problemas de ingreso, continuidad y finalización de este. Estos aspectos constituyen los pilares de la desigualdad en el sistema educativo.

En la misma dirección, Tiramonti y Montes (2009) afirman que la escuela secundaria en la República Argentina es una preocupación constante en la investigación educativa. Estas autoras destacan que el nivel medio es uno de los puntos más críticos y complejos del sistema. Sus deficiencias no solo se relacionan con su funcionamiento, sino también con las desigualdades sociales y culturales que genera y perpetúa, basadas en la calidad de la transmisión educativa.

En los debates educativos más recientes, la calidad educativa ha emergido como un tema central y de suma relevancia, especialmente en un contexto en el que las disparidades socioeconómicas en la población argentina están aumentando de manera significativa (Ferreira et al., 2015).

Braslavsky (2006) entiende a la calidad educativa como un proceso espiralado de búsqueda de mejoría. El mismo debe abocarse a los planos emocionales, racionales y prácticos, con la finalidad de brindar a los sujetos lo necesario para enfrentar las inevitables sorpresas que el mundo real propone.

El análisis de la calidad educativa no es una tarea sencilla, ya que involucra múltiples y complejos aspectos que abarcan desde el sistema educativo en su totalidad, pasando por la institución escolar, sus interacciones con otras entidades y con las familias que la integran, hasta llegar al aula con sus componentes particulares (Ferreira et al., 2015).

Según Braslavsky (2006), es común pasar por alto el impacto que tiene un entorno escolar positivo en los individuos, sin reconocer que sus beneficios pueden ir más allá del ámbito educativo y afectar sus vidas personales y profesionales. Por lo tanto, Paneiva Pompa et al., (2018) afirman que investigar y comprender el ambiente del aula debe ser una prioridad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cuando nos referimos al clima del aula, Barreiro et al., (2011) lo describen como las emociones colectivas que son relativamente estables en un entorno educativo y que son percibidas de manera habitual por los miembros. A su vez, sostienen que el clima áulico está configurado como consecuencia de las normas sociales que se imponen en diferentes ámbitos educativos.

Al concebir la escuela como una extensión del hogar, se le asigna una significativa relevancia en la formación de un individuo, aunque esto no excluye la existencia de otras fuentes de aprendizaje. Las pautas sociales permean las aulas, junto con la presencia de comportamientos negativos, como la violencia, que obstaculizan el proceso educativo. Esta problemática ha afectado a Argentina durante un periodo considerable, agravándose en los últimos años (Korinfeld, 2020).

Esta investigación tiene como propósito evaluar la relación entre el clima áulico y la manifestación de conductas disruptivas en colegios de nivel secundario en Argentina, considerando las diferencias socioeconómicas de la muestra.

1.2 Relevancia de la investigación

El estudio del clima áulico y su relación con las conductas disruptivas en argentina, considerando las diferencias socioeconómicas que caracterizan a este país, sería altamente relevante debido a su potencial impacto en la calidad de la educación y el bienestar de los estudiantes.

Este estudio aborda un problema crítico en el sistema educativo argentino y se enfoca en su nivel más comprometido, el nivel secundario. De esta manera podría proporcionar información valiosa para la formulación de estrategias de intervención efectivas y acordes a las necesidades de este nivel.

La manifestación de conductas disruptivas en las aulas y su relación con el clima áulico son preocupaciones constantes en el entorno educativo (Tiramonti y Montes,

2009, Paneiva Pompa et al., 2018; Korinfeld, 2020). Siendo Argentina un país con marcadas diferencias socioeconómicas, estas cuestiones podrían agravarse aún más.

Comprender cómo estas diferencias influyen en el comportamiento de los estudiantes es esencial para abordar los desafíos específicos que enfrenta cada estrato social.

1.3 El rol de la Psicología

La Psicología educativa asume la responsabilidad de abordar la compleja problemática de la educación, estableciendo una sólida relación entre la teoría aplicada y la ética. De esta manera, se busca evaluar, intervenir, investigar y prevenir en diversos contextos educativos, tanto formales como informales, con el objetivo de contribuir al bienestar de la comunidad educativa (Cano, 2017). Este bienestar se garantiza a través la concreción del objetivo principal de la educación, el desarrollo integral del sujeto (Bisquerra, 2016).

Pero ¿de qué manera contribuye la Psicología al análisis de las problemáticas educativas? El aporte más atendido históricamente por la psicología en el ámbito escolar ha sido el de investigar el rendimiento y el desarrollo cognitivo del alumnado (Wainstein y Baeza, 2005; Trianes Torres y García Correa, 2002). Como consecuencia, el impacto de los aspectos afectivos y emocionales han ocupado un lugar secundario en las preferencias de los investigadores en psicoeducación, que se inclinaron hacia el estudio y la comprensión de las cuestiones del área cognitiva que conllevan los procesos de aprendizaje y enseñanza. (Córdoba y Fernández-Huerta, 2019).

En la actualidad existe un aumento considerable en la valoración de los aportes de la educación emocional en el ámbito educativo, debido que funcionan como respuesta ante demandas sociales históricamente ignoradas por educación tradicional.

Así, el desarrollo emocional se establece como un complemento para el desarrollo cognitivo del alumno (Bisquerra, 2016).

En consonancia con lo anterior, Carmona y López (2015) sostienen que, en la educación adolescente, la enseñanza de las emociones tiene un lugar muy relevante, sobre todo cuando se habla de contextos de vulnerabilidad. No olvidar el plano socio afectivo de la personalidad de los estudiantes, permite prevenir problemas de violencia en las aulas y favorece el desarrollo integral del sujeto (Trianes Torres y García Correa, 2002).

Es fundamental tener en cuenta las cuestiones relacionadas con las emociones, ya que su importancia requiere que se incorporen en cualquier programa educativo en desarrollo (Carmona y Lopez, 2015). Por lo tanto, la enseñanza de la identificación y gestión de emociones, así como también la de las habilidades sociales, no se puede delegar únicamente a la transmisión verbal. Es en la práctica donde los sujetos podrán emplear y entrenar estas habilidades específicas para, de esta manera, ser captadas y perfeccionadas por ellos, transformándose así en parte de su repertorio personal (Fernández y Extremera, 2003).

Un ejemplo de lo dicho anteriormente, podría ser la rápida aparición de respaldo del mundo académico a la introducción del concepto de inteligencia emocional en el plano educativo. Esto se debe a la gran cantidad de resultados positivos que demostró en su aplicación. Su aporte fue fundamental en la consideración de lo afectivo y lo emocional para el desarrollo de salud psíquica y física del alumnado, que se respalda en la generación de un mayor bienestar y nivel de felicidad en los individuos (Trianes Torres y García Correa, 2002).

Cuando se trata de abordar el desafío de la educación emocional, reconocer los aspectos favorables y desfavorables de un entorno educativo particular se presenta como un medio propicio para lograr mejoras positivas en el sistema educativo (Miras, 1990).

Mientras tanto, Paneiva Pompa et al. (2018) subrayan la importancia del clima del aula en los procesos de enseñanza y aprendizaje, destacándose como una prioridad para el análisis por parte de los educadores. Estos autores también resaltan que, tanto los docentes como los estudiantes experimentan beneficios al implementar cambios o modificaciones en el aula.

1.4 Antecedentes

El concepto de clima áulico se refiere a las características psicosociales que definen un centro educativo y la forma en la que las perciben los actores que lo constituyen. Incluye tanto aspectos relacionados con las personas como con el funcionamiento de la institución, los cuales, cuando se combinan en un proceso en constante cambio, contribuyen a darle un estilo particular a la escuela y, al mismo tiempo, influyen en los resultados educativos que se obtienen (Urquiza, 2015).

Los investigadores Moos y Moss (1978) realizaron un estudio que examinó la relación entre las percepciones de estudiantes y profesores en 19 aulas de secundaria con sus tasas de ausentismo y calificaciones.

Los resultados indicaron que las clases con altas tasas de ausentismo se caracterizaban por la competencia y el control docente, con poco apoyo del profesor. En contraste, las clases con calificaciones más altas se asociaron con una mayor participación estudiantil y un menor control docente. Estos resultados tienen implicaciones para comprender las diferencias en los efectos de las clases y la identificación de entornos de aula de alto riesgo (Moos y Moos, 1978).

En una investigación más reciente, Shernoff et al. (2016) y su grupo de colegas, se propusieron como objetivo analizar la relación entre la calidad del entorno de aprendizaje y la experiencia de los estudiantes en siete aulas de secundaria, que abarcaban seis áreas temáticas diferentes en EE.UU.

La calidad del entorno de aprendizaje se definió como "complejidad ambiental", que comprende la coexistencia de desafíos y apoyo en el ambiente educativo. Cada clase incluyó la participación de 108 estudiantes, quienes utilizaron el Método de muestreo de experiencias (ESM) para medir su nivel de compromiso y otras variables relacionadas con su experiencia en el aula.

Los resultados revelaron que la complejidad ambiental ejerció un impacto significativo en la participación de los estudiantes y en su percepción de autoestima dentro del aula. El estudio ofrece importantes implicaciones para la investigación, la teoría educativa y la práctica pedagógica (Shernoff et al., 2016).

Dentro de lo que concierne a la influencia de factores externos, Rivera-Martínez (2018) se propuso evaluar si la aplicación de técnicas lúdicas puede mejorar el ambiente de aprendizaje en un establecimiento de nivel secundario en Ecuador. Buscaron abordar problemas en el aula y fortalecer las relaciones entre docentes y estudiantes, fomentando la participación activa y una actitud positiva para mejorar la calidad del aprendizaje creando de esta manera, un ambiente de aprendizaje dinámico.

Basándose en conceptos teóricos sobre la importancia y variedad de las técnicas lúdicas para crear un ambiente de aprendizaje dinámico, arribó a la conclusión de que el diseño de una guía didáctica de técnicas lúdicas puede mejorar la colaboración en equipo en el aula y cultivar la confianza en los estudiantes (Rivera Martínez, 2018).

En Argentina ya se han realizado investigaciones que buscan indagar sobre el impacto del clima áulico en el proceso educativo. En una investigación llevada a cabo en Mar del Plata, con la participación de cuarenta grupos de nivel secundario básico provenientes de cuatro instituciones educativas, se llegó a la conclusión de que el establecimiento con un ambiente áulico positivo se vincula crucialmente con el papel desempeñado no solo por los docentes y estudiantes, sino también por los preceptores (Paneiva Pompa et al., 2021).

Por su parte, Flores Moran (2019) destaca la importancia de la relación entre profesores y estudiantes en la educación superior como un factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A través de la revisión teórica, argumenta que la construcción de un ambiente relacional positivo antes de impartir conocimientos mejora las posibilidades de éxito en el aprendizaje (Flores Moran, 2019).

Su análisis aborda aspectos como las creencias de los profesores, la motivación, las emociones, el aprendizaje significativo y la comunicación afectiva. Su investigación también se centra en la capacidad de los profesores para motivar a los estudiantes, establecer relaciones positivas, fomentar altas expectativas académicas y crear un ambiente de autenticidad, respeto y empatía (Flores Moran, 2019).

Sánchez-Aguilar (2021) llevó a cabo una investigación que analizó las conductas y actitudes tanto de tutores como de tutorados durante las sesiones de tutoría, además de explorar sus percepciones en relación con la tutoría entre pares en un entorno de aprendizaje de inglés en una universidad tecnológica bilingüe en México.

Los resultados obtenidos muestran que tanto los tutores como los tutorados participaron activamente en las sesiones, respondiendo preguntas y mostrando una

disposición para corregir errores, se motivaron mutuamente y mantuvieron una actitud positiva hacia la enseñanza y el aprendizaje entre pares. En general, los participantes valoraron de manera positiva la experiencia y reconocieron su impacto beneficioso en el proceso de aprendizaje (Sanchez-Aguilar, 2021).

Por otro lado, Alonso-Tapia y Ruiz-Diaz (2020) realizaron un estudio con dos objetivos principales. Primero, investigar cómo la percepción del clima áulico y las motivaciones de los profesores en relación con los estudiantes, afectan la satisfacción de los profesores con la escuela y el clima motivacional en el aula (CMC). Segundo, buscaban validar una serie de cuestionarios diseñados para medir diversas motivaciones de los profesores relacionadas con los estudiantes.

En el estudio Participaron 441 profesores y 5,380 estudiantes de España y Costa Rica. Los resultados mostraron que la percepción del clima escolar y las expectativas de los profesores son factores clave que influyen en la satisfacción de los profesores con la escuela. Además, se encontró que el CMC está relacionado con aspectos específicos del clima escolar y las expectativas de autoeficacia, pero no está vinculado directamente a la satisfacción de los profesores. También se observaron diferencias culturales en los resultados de los análisis, lo que sugiere que las influencias pueden variar según la cultura (Alonso-Tapia y Ruiz- Diaz, 2020).

Rigo y Amaya (2020) realizaron una investigación sobre el clima áulico en el ambiente universitario. Esta investigación compara distintas facetas del clima áulico que experimentan los estudiantes universitarios durante sus periodos de ingreso y salida de sus estudios. La muestra abarca tanto a estudiantes principiantes como avanzados en programas educativos relacionados.

Los hallazgos revelan que diversas dimensiones del entorno educativo tienen un papel fundamental en los procesos de adhesión y separación de los estudiantes, influenciando de diversas maneras los recursos cognitivos, emocionales y conductuales que los estudiantes más avanzados desarrollan en comparación con aquellos en sus primeros años de estudio (Rigo y Amaya, 2020).

Por otro lado, Miguez (2020) investigó, en Argentina, cómo ciertos aspectos del ambiente escolar están relacionados con el desempeño académico de estudiantes de nivel medio en las pruebas PISA (2012) y cómo estas relaciones varían según el origen social de los estudiantes.

Para Miguez (2020) el clima áulico actúa como un intermediario entre las condiciones sociales y el rendimiento estudiantil, interactuando en lugar de operar por separado. Aunque los datos no respaldan de manera definitiva esta idea, los resultados sugieren su posibilidad. Esto implica que el entorno escolar, aunque no es independiente de las condiciones sociales, sí tiene influencia en cómo estas afectan el rendimiento académico.

Considerar esto es importante, ya que sugiere estrategias para mejorar la educación en grupos que históricamente han enfrentado obstáculos para completar la educación secundaria (Miguez, 2020).

Los investigadores Ocampo Sánchez y Álvarez Lozano (2021) obtuvieron resultados que contradicen la investigación anterior. Realizaron un estudio buscó examinar la relación entre el nivel socioeconómico y el rendimiento académico de estudiantes de preparatoria. Se recopilaron datos de 19 padres de familia con hijos de 5 a 6 años. Mediante una metodología descriptiva y análisis estadísticos obtuvieron como conclusión que los resultados no mostraron una correlación significativa entre el

desempeño académico y el nivel educativo de los padres ni diferencias estadísticamente significativas entre el nivel socioeconómico y el rendimiento académico. Sugieren fortalecer el rendimiento académico sin que el nivel socioeconómico sea un factor determinante (Ocampos Sánchez y Álvarez Lozano, 2021).

Para analizar el nivel de segregación escolar en Argentina, Murillo Torrecilla et al. (2021) realizaron una investigación que tenía como objetivo determinar si la brecha en el rendimiento académico entre estudiantes de escuelas públicas y privadas se debe a la eficacia de las escuelas o a factores externos como el origen social y la composición socioeconómica de los alumnos.

Utilizando datos de PISA 2015 y modelos de regresión multinivel, se descubrieron que, al controlar estos factores, las diferencias entre los tipos de escuelas desaparecen en Ciencias, Matemáticas y Lectura. Por lo que concluyen que estas diferencias son explicadas por factores externos, y resaltan la importancia de la metodología en la comprensión de esta desigualdad (Murillo Torrecilla et al., 2021).

Este interés por la injerencia de la condición social en el desempeño académico no es nuevo en Latinoamérica. Mella y Ortiz (1999) realizaron un estudio en Chile que tenía como objetivo cuantificar cómo los factores externos afectan el desempeño académico, incorporando la evaluación de la cobertura de los temas impartidos por los profesores durante el año escolar. La información utilizada la obtuvieron del SIMCE, una evaluación nacional de rendimiento en matemáticas y castellano para estudiantes de octavo grado en Chile en 1997.

Las conclusiones del estudio indican que, en términos estrictamente económicos, los ingresos familiares tienen una influencia limitada, mientras que las variables relacionadas con la madre, particularmente sus expectativas sobre la educación de su

hijo/a, son más relevantes. También se evidencia que las variables relacionadas con el plan de estudios tienen un impacto significativo, especialmente en matemáticas (Mella y Ortiz, 1999).

Tomando en cuenta la importancia de las condiciones sociales en el proceso educativo, Ison (2004) llevó a cabo una comparación entre dos grupos de niños que vivían en situaciones de vulnerabilidad en Mendoza, Argentina. Uno de los grupos exhibía conductas disruptivas, mientras que el otro no lo hacía. El objetivo principal de este trabajo consistió en examinar las habilidades socio cognitivas relacionadas con la solución de conflictos interpersonales en estas poblaciones.

Los resultados señalaron que los niños que muestran comportamientos disruptivos enfrentan desafíos al abordar problemas, tomar decisiones y seleccionar opciones adecuadas en comparación con aquellos que no exhiben dichos comportamientos (Ison 2004).

Otro dato importante, es que se observaron prácticas parentales menos apropiadas en las familias de niños con conductas disruptivas, como un enfoque agresivo en las relaciones familiares, falta de atención tanto física como emocional, y una disciplina estricta. Estos descubrimientos sugieren que entornos familiares que no funcionan bien pueden contribuir a las dificultades en ciertas habilidades socio cognitivas relacionadas con el autocontrol en niños (Ison 2004).

Torres y Correa (2002) señalan que históricamente, las escuelas han prestado más atención al aspecto cognitivo de los estudiantes, descuidando en gran medida su desarrollo socioafectivo. Argumentan que, para evitar problemas de violencia en las aulas, es esencial adoptar un enfoque educativo integral.

En su investigación examinan los conceptos de educación para la convivencia y educación emocional, subrayando que los programas socioafectivos y emocionales tienen como objetivo principal proporcionar una educación completa que abarque aspectos sociales, morales y emocionales (Torres y Correa, 2002).

Martinez et al. (2016) realizaron una investigación con enfoque metodológico mixto, involucrando a 40 estudiantes de secundaria y 8 normalistas de cuarto grado de la Escuela Normal de Sinaloa.

Los resultados indican que el 30% de los estudiantes de secundaria tenía un manejo deficiente de las competencias emocionales, relacionado con comportamientos disruptivos., para lo que la mayoría de los docentes no han recibido la capacitación necesaria, lo que dificulta su accionar (Martinez et al., 2016)

Para analizar más en profundidad este fenómeno, Nelson y Roberts (2000) realizaron un estudio que se centró en las interacciones entre profesores y estudiantes con conductas disruptivas.

El estudio observó de manera continua, durante tres años, cómo se desenvolvían estas interacciones con 99 estudiantes identificados como “problemáticos” es decir, aquellos con comportamientos disruptivos significativos y 278 estudiantes sin comportamientos disruptivos ni problemas de adaptación de comportamiento, en diversas situaciones en el aula.

Los resultados revelaron que no hubo diferencias significativas en la frecuencia de comportamientos disruptivos entre los estudiantes en diferentes contextos del aula. Sin embargo, se observó que los comportamientos disruptivos de los estudiantes problemáticos eran más difíciles de controlar en comparación con los de los estudiantes normales. También se notó que los profesores tendían a responder de manera más

negativa a los comportamientos disruptivos de los estudiantes problemáticos (Nelson y Roberts, 2000).

Por su parte, Proios et al. (2015) se propusieron evaluar cómo las estrategias de manejo de comportamientos disruptivos en el aula, junto con el ambiente motivacional, afectan la reducción de dichos comportamientos y la percepción de la calidad de la enseñanza. Se desarrolló un cuestionario para medir este clima de gestión de la disrupción (DMCQ) y participaron 827 estudiantes de Educación Secundaria.

Los resultados respaldan la relación entre el DMCQ y la reducción de la disrupción, pero no influye directamente en la satisfacción con el trabajo del profesor, que depende más del ambiente motivacional en el aula (CMC). Estos hallazgos destacan la importancia de abordar las variables evaluadas para mejorar la práctica docente (Proios et al., 2015).

Amador Salinas et al. (2021) plantearon un estudio que buscó reducir las conductas disruptivas en estudiantes de secundaria mediante el uso de actividades deportivas organizadas como refuerzo positivo. Se aplicaron diversas técnicas conductuales y se observó una disminución significativa en las conductas disruptivas. Además, se notó un aumento en la motivación, satisfacción de necesidades básicas y disfrute de las actividades físicas. En resumen, la investigación concluyó que la combinación de estrategias conductuales y actividades deportivas organizadas resulta efectiva para modificar el comportamiento y aumentar la motivación (Amador Salinas et al.2021).

Por su parte, Rios Carreño (2022) se propuso examinar la conexión entre las conductas disruptivas y el rendimiento escolar de los alumnos del nivel secundario. Para lograrlo empleó un enfoque cuantitativo con un diseño correlacional no experimental,

que buscaba establecer la relación entre las conductas disruptivas y el desempeño académico.

La muestra estuvo compuesta por 70 estudiantes del sexto ciclo de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui". Se administró una escala de tipo Likert para evaluar el nivel de disrupción, además de utilizar registros de evaluación para determinar el desempeño académico. Los resultados indicaron una correlación significativa entre las conductas disruptivas y el rendimiento académico, evidenciando una correlación alta de 0.8960 con un valor de p menor a 0.05 (Rios Carreño, 2022).

En resumen, las conductas disruptivas representan un desafío significativo en el contexto educativo, como lo señalan Martinez et al. (2016). Uno de los aspectos más relevantes a considerar es la relación entre el docente y el alumno (Nelson y Roberts, 2000; Alonso-Tapia y Ruiz-Diaz, 2020 y Sanchez-Aguilar, 2021). Esta relación, a su vez, desempeña un papel fundamental en la formación del clima áulico, como sostienen Moos y Moos (1978). Ambas variables podrían verse influenciadas por el contexto socioeconómico de los actores sociales (Mella y Ortiz, 1999, Ison 2004 y Miguez, 2020).

1.5 Marco teórico

1.5.1 Adolescencia

Según las investigadoras Pineda Perez y Aliño Santiago (1999), la noción de adolescencia es un concepto de origen relativamente moderno, definido como una etapa específica en el ciclo vital humano durante la segunda mitad del siglo pasado.

Este concepto está estrechamente vinculado a transformaciones a nivel político, económico y cultural. El avance industrial y educativo global, así como el surgimiento del enfoque de género, están en sintonía con la importancia que este grupo demográfico tiene para el desarrollo socioeconómico (Pineda Perez y Aliño Santiago, 1999).

La Organización Mundial de la Salud (2014) en su publicación “Salud materna, del recién nacido, del niño y del adolescente”, define a la adolescencia como el periodo de desarrollo y crecimiento que ocurre después de la infancia y antes de la adultez, abarcando entre los 10 y 19 años. Esta etapa se destaca por un rápido ritmo de cambios y desarrollo, solo superado por la etapa de lactantes.

Múltiples procesos biológicos y emocionales condicionan esta fase de crecimiento y transformación, marcada por el inicio de la pubertad, que indica la transición de la niñez a la adolescencia (OMS, 2014).

1.5.2 El clima áulico

Se conoce al aula como el lugar físico donde acontecen los procesos de enseñanza-aprendizaje. Está claro que no se aprende solo dentro de los límites institucionales de un salón, pero es en el aula donde se legitima socialmente la búsqueda del aprendizaje. Es el aula, a pesar de los embates de las nuevas tecnologías que acaban por desdibujar sus límites físicos como conocemos, el lugar de referencia para cualquier pedagogo o sujeto interesado en evaluar la práctica educativa. Esta preeminencia del aula sobre otras alternativas es la que motiva a los investigadores a continuar analizando sus implicancias en el proceso educativo (Rigo y Amaya, 2020).

El aula es, en primera instancia, un lugar de encuentro. En este espacio coexisten alumnos, profesores y otras autoridades, así como también los contenidos específicos de la materia en cuestión, y casi en paralelo, diferentes emociones, sentimientos y valores. A la suma de estos factores se la conoce como la tríada didáctica (Perez, 2010).

Rigo y Amaya (2020), señalan que el interés de la comunidad educativa en la investigación del aula, como concepto pedagógico, resulta de su evolución conceptual y el enlace con diversas variables contextuales.

Shernoff (2016) propone que el clima del aula es un factor altamente relevante para la comprensión del desempeño académico de los estudiantes. Este autor declara que las características del contexto de aprendizaje afectan directamente en los resultados finales, tanto en la promoción como en la merma del proceso de enseñanza - aprendizaje. Postula que ciertas características del entorno pueden potenciar el aprendizaje. Entre estas se destacan la participación significativa, la existencia de un desafío y el apoyo del entorno.

Antes de avanzar en el desarrollo del concepto en cuestión, resulta relevante tomar el aporte de uno de sus precursores teóricos. Bronfenbrenner (1977) planteó la Teoría de los sistemas ecológicos, la misma propone la importancia de la influencia del medio en el desarrollo del individuo.

Explica que el sistema contextual en el que está inmerso el individuo se conforma por subsistemas concéntricos que interactúan entre sí constantemente. Partiendo del nivel más central o profundo, el microsistema, es donde se encuentra el individuo y sus relaciones interpersonales más íntimas. El siguiente nivel, el mesosistema, conformado por las interrelaciones de otros sistemas con los que el individuo interactúa cotidianamente (la familia o el grupo de amigos). Luego encontramos el exosistema, donde se encuentran las relaciones del sujeto con los entornos del mismo (trabajo, escuela, etc). Por último, se encuentra el macrosistema, que tiene en cuenta la pujanza cultural y el contexto socioeconómico contemporáneo (Bronfenbrenner, 1977).

De esta manera, Bronfenbrenner (1977), entiende a la conducta del sujeto como el resultado de la interacción del individuo con el ambiente por medio de diversos y complejos niveles de interacción recíproca.

Asimismo, Paineiva et al. (2018) plantean la incidencia del ambiente sobre la conducta humana. Estos autores exponen que una alteración del medio podría provocar mejoras en el aprendizaje. Los primeros cambios posibles para realizar son los del entorno físico del salón, como la disposición de los bancos, la iluminación, cuestiones de índole estética, etc. Pero complejizando la teoría, se puede afirmar que cambios más complejos generan resultados más relevantes.

Con “complejidad” los autores se refieren a la modificación de los componentes del clima áulico como, por ejemplo, las relaciones psicosociales entre los miembros de este espacio (Paineiva et al., 2018).

Biggs (2005) realiza el aporte del plano emocional en la definición del concepto. Comprende al clima áulico como la manera en la que los alumnos y los profesores tienden a sentir los sucesos. Esta premisa permite afirmar el valor que tiene el clima áulico a la hora de provocar efectos sobre el acto educativo. Por esta razón, se plantea como primordial la construcción de un clima áulico efectivo, con la finalidad de facilitar y fomentar el vínculo de los alumnos con la práctica educativa.

Al utilizar el término efectivo se hace referencia al grado de compromiso logrado por parte del alumno para con su desarrollo académico y social. De esta manera se identifica al compromiso como un meta constructo, el cual implica el nivel de involucración con su propio proceso de aprendizaje. Aprendizaje entendido en su sentido más amplio, es decir, también por fuera de los límites académicos (Rigo, 2017).

Rigo (2017) también, explica que el grado de compromiso se verá en la manera en la que los estudiantes se preocupan y ocupan de su desarrollo personal. Esto, dentro de las variables académicas, se puede evidenciar en actividades cotidianas como el cumplimiento de materiales y tareas asignadas, la toma de apuntes o la interpretación y

extrapolación de contenidos. Aunque lo realmente significativo para todo educador, es que los estudiantes logren trascender los límites escolares y apliquen el compromiso a todas las áreas de su vida.

Los autores Paneiva Pompa et al. (2018) plantean la necesidad de diferenciar el concepto de “clima áulico” de “clima escolar”. Definen al clima escolar como un conglomerado de características psicológicas y sociales propias de una institución, en este caso, de índole educativa. A su vez, plantean al clima escolar como el reflejo de las experiencias propias de la vida escolar, donde emergen las reglas, las normas de conducta, los valores establecidos, los vínculos interpersonales, las prácticas educativas y la configuración estructural.

Si bien existen similitudes, el clima áulico se desarrolla como un subsistema de la institución, y no tiene que coincidir plenamente con los parámetros establecidos a nivel institucional. Es el clima áulico capaz de adquirir características propias y totalmente ajenas al clima escolar ya que son los protagonistas del aula los que configuran su clima específico (Prado Delgado et al., 2010).

Barr (2016) propone que el clima áulico es la materialización de las opiniones de los alumnos en relación directa con sus vivencias escolares. Son los estudiantes quienes, por medio de sus experiencias pasadas, lo construyen en función de lo que perciben acerca de la configuración áulica. Esto surge de la relación con sus compañeros, con los docentes, de su rol, de su participación en las actividades académicas y el grado de dificultad que esta les implique, entre otras cosas.

Esto da como resultado que existan tantos climas áulicos como estudiantes, y, en cierta forma es correcto, ya que cada sujeto tendrá su construcción individual del clima áulico que, a su vez, irá enlazado a una significación comunitaria del contexto áulico

compartida por todos los integrantes. Todo esto producto de las interrelaciones sucedidas en este ámbito (Barr, 2016).

1.5.3 Los componentes del clima áulico

Las autoras Rigo y Amaya (2020) realizan un desglose de los componentes básicos del clima áulico. Proponen que el clima áulico está conformado inicialmente por dos partes que se encuentran en constante interacción. Primeramente, la parte material que sería lo edilicio, es decir, los límites físicos donde sucede el hecho educativo. Aquí se podría hablar de la disposición de los bancos, la iluminación, la condición de la infraestructura, la ventilación, etc. El segundo componente es lo inmaterial, es decir los actores que intervienen, la forma en la que lo hacen, la metodología del docente y su rol.

En este segundo componente también se incluyen las tareas a realizar, la evaluación y su implicancia, los movimientos internos del salón, y hasta el contexto histórico en el que se encuentren insertos. Como se podrá ver, este último componente es muy abarcativo a (Rios et al., 2010)

1.5.4 Componentes materiales:

Paneiva Pompa et al. (2018) realizan un exhaustivo análisis de las variables físicas del aula. Plantean que las mismas pueden influenciar directamente en el establecimiento de un clima áulico positivo, ya que el contexto áulico puede fomentar el aprendizaje efectivo.

Los autores proponen dos agrupaciones, las variables que provienen del aspecto físico del aula y las que se pueden entender como un estímulo ambiental.

Un buen análisis de las características físicas presentadas y las requeridas se verá como un gran facilitador de las actividades propuestas, ya que se permite la adaptación al mismo (Rios et al., 2010).

Paneiva Pompa et al. (2018) proponen la desestructuración del aula tradicional, para arribar en una concepción más abierta, donde el espacio de transitar y el de trabajo están pensados en pos del desarrollo académico y, por otro lado, de lugar a la aparición de conductas positivas en el salón.

Esta desestructuración, a su vez, debe contemplar los diferentes estilos de aprendizaje, ya que existen diferentes preferencias a la hora de trabajar, ya sea en concepciones más tradicionales o abiertas (Paneiva Pompa et al., 2018).

Visser (2001) plantea, a diferencia de los anteriores que postulaban la desestructuración del aula, la reestructuración de esta. Postula que un ambiente pensado y diseñado en función de las necesidades materiales del alumnado, fomenta de manera muy positiva el aprendizaje.

Este autor estudió el impacto de la temperatura, la circulación del aire, la presencia de luz natural, la decoración estimulante y la ausencia de distractores sonoros y visuales en una población de alumnos pupilos con problemas de conducta y obtuvo como resultado que estas variables controladas aportan a un mejor desarrollo de las intervenciones positivas de aprendizaje, así como también la aparición de buenas relaciones interpersonales. Este tipo de modificaciones dota de una mejor sensación de control de la clase al docente y disminuye la aparición de conductas desadaptativas (Visser, 2001).

A su vez, un aula con una buena organización promueve las interacciones entre los miembros del salón, así como también potencia el movimiento dentro de ella,

favoreciendo la aparición de nuevas relaciones intergrupales (Guardino y Fullerton, 2010).

Los estimulantes ambientales van a catalogarse como visuales y auditivos. Dentro de los primeros podemos encontrar a la decoración y la cartelería didáctica y organizativa, cuya finalidad va más allá de la decoración misma, sino también a la creación de un entorno amigable y otorgar sentido de pertenencia (Paneiva Pompa et al., 2018).

En las variables auditivas, el sonido ambiente se presenta como una de las más controversiales. Es obvio que los ruidos estarán siempre presentes en el ámbito escolar, pero si este no se controla adecuadamente puede afectar directamente en el rendimiento de los estudiantes y en el trabajo del docente. Un ambiente con sonidos en decibeles no muy altos ni estridentes facilita la concentración y evita la presencia de estrés en los sujetos (Visser, 2001).

Ahora, si bien el ruido puede funcionar como estresor para algunas personas, para otras resulta un estimulante necesario para desarrollar alguna tarea (Paneiva Pompa et al., 2018).

La luminosidad como variable física debe ser comprendida de alto valor, ya que su presencia es fundamental para el desarrollo de la actividad educativa, pero su exceso puede provocar interrupciones o molestias en los alumnos (Visser, 2001).

La temperatura posee las mismas facultades que la luminosidad. Su presencia debe ser controlada para generar un ambiente agradable, ya que en situaciones extremas se presenta como un gran obstaculizador de la práctica educativa. Resulta casi imposible lograr un buen clima de trabajo en condiciones de temperatura extrema aumentando el nivel de quejas e interrupciones (Guardino y Fullerton, 2010).

Tanto la luminosidad, la temperatura o el ruido son variables que deben ser tenidas en cuenta a la hora de confeccionar el organigrama del salón. Lo ideal sería organizar la distribución de los alumnos en función de las preferencias individuales y las situaciones particulares de cada ocasión (Visser, 2001).

1.5.5 Componentes inmateriales

Para los investigadores Moos y Moos (1978), el vínculo entre profesores y alumnos se encuentra entre las relaciones sociales más significativas para el desarrollo de un clima áulico positivo. Su grado de intensidad, calidad y el tipo de relación serán determinantes. En esta relación, los autores plantean que es paradigmática la primera impresión. De la misma surgirá el esquema de percepción del alumnado para con el docente.

La forma en la que los alumnos perciben al docente influirá de manera directa en su desempeño. Si los alumnos perciben al profesor como rígido, distante, esquemático o punitivo, difícilmente generarán un lazo de confianza que permita vincularse activamente con él. Esta incapacidad de vincularse afectará el grado de acercamiento entre las partes, dificultando así la posibilidad de despejar dudas o buscar ayuda en momentos que esta se necesite (Gonzalez, 2015).

Entre los factores que los alumnos tienen en cuenta para elaborar la percepción del estilo de docente, se encuentra su vestimenta, el lenguaje que emplea y la cercanía a los alumnos. Cuanto más punitivo sea el docente, menos gratificante se presenta la propuesta de la materia. Esto se valora negativamente por los estudiantes (Gonzalez et al., 2010)

Barr (2016) plantea que un buen docente es el que es capaz de promover un buen clima áulico, donde la posibilidad de establecer vínculos entre docente y alumnos está garantizada.

Los docentes que se caracterizan por expresar ánimo, promover actitudes colaborativas y valores prosociales promoverán la aparición de conductas positivas y, en consecuencia, un buen clima áulico. El respeto entre pares y hacia las autoridades es un pilar fundamental para la construcción de un clima áulico positivo (Urquiza et al., 2015).

El docente debe tener siempre presente: el respeto entre los miembros de la clase, la respuesta de dudas e inquietudes ya sea que tengan que ver directamente con los contenidos o no, y la utilización de diferentes propuestas pedagógicas conforme a las características del curso (Gonzalez et al., 2010).

Algo que favorece la formación de una buena relación docente-alumno es la posibilidad del docente de hablar de sí mismo, el tratar a los alumnos de la manera más personal posible (Barr, 2016).

La incorporación del humor como herramienta pedagógica y la creación de tradiciones áulicas son dos elementos fundamentales para el docente al construir un ambiente propicio para el aprendizaje (Urquiza et al., 2015).

Si bien cada docente optará trabajar conforme a sus posibilidades y atributos personales, es importante no perder de vista estos fundamentos (Barr, 2016).

Otro aspecto relevante para analizar es el factor demográfico. La cantidad de alumnos presentes en el aula es un tema de gran importancia. En aulas superpobladas, la posibilidad de establecer contactos directos y vínculos estrechos con los alumnos se

verá limitada. Aunque, por otro lado, puede devenir en una mayor diversidad, lo que se puede entender como un factor positivo para el aprendizaje (Bucholz y Sheffler, 2009).

Para Barr (2006) una manera de afrontar la superpoblación de un aula es con la aparición de líderes de clase. Estos líderes suelen nacer de manera innata en función de las habilidades de estos individuos, pero es tarea del docente propiciar su participación positiva en la dinámica de la clase.

Al dar lugar y promover acciones positivas en el desarrollo de la clase, se forjarán las herramientas necesarias de estos líderes de clase. Esta acción tiene doble fruto. Por un lado, se consigue mejorar el control de clase al brindar autonomía, y por otro se evita la incidencia de líderes negativos en el salón (Barr, 2016).

En relación con el control del curso, Moos y Moos (1978), proponen que el orden y el control provocan que los alumnos consigan mayor grado de seguridad y tranquilidad, generando así un ambiente más propicio para el aprendizaje.

El orden será el resultado de la manera en la que el docente logre un vínculo significativo con el alumnado para que los mismos respeten las normativas de la clase, lo que concluirá en un mejor uso del tiempo, es decir, en un clima áulico efectivo (Barr, 2016).

Pero ¿a qué se refieren estos autores con “clima áulico positivo”? Ya a esta altura se pudo evidenciar cómo el concepto de clima áulico posee múltiples variables y una esencia dinámica en su conformación, debido a la gran cantidad de factores que influyen en su concepción (Paneiva Pompa et al., 2018).

Ahora, dentro de las variables más destacadas para la elaboración de un clima áulico positivo se encuentran la agencia y la motivación de los estudiantes (Rios et al., 2010).

Por otro lado, será de primordial importancia el papel que juega la evaluación, entendiéndose a esta última como uno de los factores más determinantes en el establecimiento de roles y papeles entre los actores sociales intervinientes en el clima áulico (Paneiva Pompa et al., 2018).

Rigo y Amaya (2020) señalan que el compromiso del alumnado será la pieza principal de la composición de un clima áulico positivo. Para lograr un alto nivel de compromiso se deben atender variables afectivas, conductuales, cognitivas y la agencia personal de cada individuo. Estas variables serán motivadas o desmotivadas por las variables inmateriales y materiales del aula, lo que concluirá en el grado de interés y participación de los sujetos (Paneiva Pompa et al., 2018).

En cuanto a la agencia de los alumnos, se la entiende como el grado de involucración del individuo, lo que determinará la capacidad de establecer metas particulares y propias del sujeto. De esta manera el individuo consigue implicarse de manera más activa en su proceso de aprendizaje y así poder dirigir el rumbo de sus conductas, actividades y actitudes, para impactar directamente en el clima áulico (Rios et al., 2010).

Un punto importante para resaltar es la expectativa del alumnado en relación con el tipo de clima que se presentará en el aula. Esta será fundamental para dirigir el nivel de participación y agencia del alumnado (Rigo y Amaya, 2020).

De esta premisa surgirán los encuentros y desencuentros entre los alumnos y el docente, por la demanda del alumnado y la clase desarrollada. La satisfacción de las necesidades demandadas por los alumnos ya sea directa o indirectamente, determina el grado de desvinculación y vinculación académica (Gonzalez, 2015)

Cuando hablamos de desvinculación, nos referimos a la pérdida de interés del alumno en la actividad académica. No es necesario que el sujeto deje de concurrir a clases para desvincularse, se encuentra desvinculado ante la pérdida de disposición o la apatía frente a las propuestas pedagógico-didácticas del docente (Glasman, 2000).

Es el docente el encargado de lidiar entre las demandas del sujeto, sus necesidades y la oferta institucional. Las características edilicias (Paneiva Pompa et al., 2018), la predisposición del alumno por entablar vínculos con sus pares y con el docente (Rigo y Amaya, 2020), los contenidos, las propuestas pedagógicas y las correspondientes adaptaciones en la currícula, sumado las habilidades del alumno o las características del curso en general, son algunas de las variables (ya algunas anteriormente nombradas) con las que debe lidiar el docente para potenciar la agencia y, de esta manera, evitar la desvinculación del alumnado (Jimenez, 2016).

Perez y Ramirez (2015), le suman como deber al docente, la tarea de planificar en función de estas variables para lograr crear un ambiente de trabajo basado en el respeto, la cooperación y confianza, las cuales promoverán la creación de un clima áulico positivo, que promueva el aprendizaje significativo en los estudiantes y en el docente.

En oposición, un ambiente en el que no circule la palabra no haya respeto por el otro y rija el autoritarismo, provocará inseguridades en los alumnos, generando también un deterioro en el nivel de participación y el fomento del aislamiento (Jimenez, 2016).

Este clima áulico será altamente negativo, desfavoreciendo así la aparición de la imaginación y la iniciativa propia, bases del aprendizaje significativo (Rigo y Amaya, 2020).

Para redondear, la planificación efectiva, es decir, teniendo en cuenta los recursos humanos y edilicios, las ventajas y desventajas, dará el pie a la creación de actividades que desafíen al alumnado (López et al., 2013).

Estas actividades desafiantes brindan la oportunidad a los estudiantes de desarrollar habilidades nuevas y potenciar habilidades ya existentes (Rigo, 2017).

Para generar motivación intrínseca y extrínseca en el alumnado es necesario garantizar la autenticidad de las actividades, es decir, que surjan de la vida real, que se planteen como la oportunidad de aprender habilidades útiles para la vida cotidiana (López et al., 2013).

La autenticidad no surge únicamente de la propuesta, proviene también de la manera particular de los alumnos de enfrentar una problemática y buscarle una solución. El trabajo en grupos permite no solo conseguir alternativas diversas a la hora de afrontar un problema, sino que también fomenta el debate y la mirada crítica de las posturas particulares de los individuos, permitiendo así, resignificar los contenidos y las vías de acceso a los mismos (Rigo, 2017).

Por último, hay que enfocarse en una herramienta fundamental en la práctica educativa, la evaluación (Paneiva Pompa et al., 2018).

Lo importante será el rol que ocupe la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es propicio entender a la evaluación como una instancia más del proceso de aprendizaje. No es el último paso, como tampoco es la parte más importante (Anijovich y González, 2011).

Concebir a la evaluación como un continuo dentro de la práctica educativa genera en los alumnos una sensación de comprensión (Medina Zuta y Acosta, 2019).

Gordillo et al. (2014) plantean que la evaluación es una práctica realmente compleja, compuesta por múltiples componentes pero que se encuentra presente durante todo el proceso educativo.

La evaluación que busca comprometer a los alumnos busca también facilitar diversos medios para afrontar diferentes desafíos (Medina Zuta y Acosta, 2019).

No se puede circunscribir a la evaluación solo a el prototipo estándar de preguntas cerradas de resolución escrita u oral, va más allá de ello. La evaluación deberá ser constante, durante toda la clase, durante todo el año, con la finalidad de obtener la mayor cantidad de propuestas y oportunidades para los alumnos como también datos para el docente (Anijovich y González, 2011).

Mientras con más información se cuente, más fiel a la realidad será la evaluación del docente, ya que tendrá en cuenta todo el proceso educativo del alumno y a su vez, dará la posibilidad a los alumnos de realizar actividades metacognitivas que generen conciencia sobre su propio desempeño (Gordillo et al., 2014)

La evaluación deberá promover la reflexión, pero de una manera guiada. El docente debe cumplir el rol de retroalimentar al alumnado de manera crítica, con la finalidad de que este logre adquirir conciencia de sus potencialidades, como también de sus desventajas, para así posibilitar la creación de estrategias más eficientes y desafiantes, lo cual se podrá extrapolar como una actividad de autorregulación de los individuos (Anijovich y González, 2011).

Contrariamente, la evaluación que se utiliza de manera punitiva o reaccionaria al mal comportamiento de los alumnos solo perjudica el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Medina Zuta y Acosta, 2019).

Para Jimenez (2016) este tipo de posturas punitivas frente a conductas problemáticas no sólo resulta ineficaz, sino que incluso puede fomentar dichas conductas. En lugar de promover un ambiente de aprendizaje positivo, basado en la comprensión y el apoyo emocional, el enfoque punitivo se centra en castigar y reprender.

Esto puede generar resentimiento, resistencia y una mayor propensión a repetir comportamientos disruptivos (García Correa, 2008).

1.5.6 Conductas disruptivas

Según Barudy (2005), uno de los problemas contemporáneos que afecta tanto a los jóvenes como a la sociedad en general son los "malos tratos", un problema que se intensifica en el ámbito educativo en América Latina.

Por otro lado, Schlemenson (2008) destaca la magnitud de las conductas disruptivas en la educación argentina y su impacto en la construcción del tejido social. Argumenta que las conductas disruptivas en las escuelas argentinas son construcciones sociales complejas, influenciadas por factores contextuales y relacionales, y que deben ser abordadas desde una perspectiva amplia que considere tanto al individuo como a su entorno social y cultural.

De esta manera, las conductas disruptivas y sus implicancias negativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje surgen como un tema que ocupa las agendas en los debates educativos actuales (Barudy, 2005).

Resulta cada vez más común oír ese término para definir cualquier mal comportamiento de un alumno en el ambiente escolar. Desde no obedecer normas y reglamentos, tener comportamientos agresivos o poco respetuosos, o simplemente

hablar en clase. Se presentan todas como actitudes que, hoy en día, se engloban en dicho término y sirven para caracterizar al “alumno problemático” (Gomez y Cuña, 2017).

García Correa (2008) las define como el conjunto de conductas que transcurren en el aula e influyen de manera negativa en el proceso de aprendizaje, generando conflictos en el ambiente educativo.

Alvarez Hernández et al. (2016) sostienen que este fenómeno ha aumentado su frecuencia significativamente en los últimos años, disminuyendo así en gran manera las posibilidades del docente para impartir su clase.

Uruñuela (2006) añade que, son conductas que tienen diferentes finalidades. Los alumnos, por medio de ellas, buscan conseguir atención o generar algún tipo de reclamo.

Pero, más allá de los diferentes objetivos que estas pueden poseer, su desenlace es el mismo: atentar contra el adecuado flujo del plan de clase del docente. De esta manera, al no permitirle al docente realizar las explicaciones necesarias o lograr los diferentes momentos de clase planificados, consiguen el carácter de conductas disruptivas (García Correa, 2008).

Las conductas disruptivas generan un doble efecto negativo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, como se nombró anteriormente, entorpecen los planes y el accionar del docente por medio de interrupciones, faltas de respeto, etc (García Correa, 2008); y por otro, serán partícipes directos en la conformación de un clima negativo del aula (Uruñuela, 2006).

En gran parte, el hecho de que el clima áulico se vea afectado es gracias a que las relaciones con los pares entraran en un estado de tensión en aumento (Gomez y Cuña, 2017).

Álvarez Hernández et al. (2016) van más allá y sostienen que la problemática se extiende por fuera de los límites del colegio afectando a la sociedad en general.

Es importante entender que el análisis de las conductas se debe hacer en completa relación con el contexto en el que se encuadran. Es decir, una conducta debe ser entendida en su marco cultural para determinarse como disruptiva o no. Entonces, en tanto los comportamientos de los estudiantes no concuerden con los valores, causas y objetivos educativos de la institución, es que surgen las conductas disruptivas (Fernández, 1999).

Existe cierto consenso en la determinación y delimitación de conductas disruptivas:

Intentos por llamar la atención/ Desobediencia/ Falta de higiene/ Déficit atencional/ Impuntualidad/ Falta de respeto a autoridades y pares/ Elaboración de amenazas/ Actos maliciosos/ Riñas y conductas violentas/ Mentiras y engaños/ Falta de modales/ Irreverencia/ Dormirse en clase/ Haraganería y holgazanería (Hollins, 1955; Vallés, 2002).

Fernandez Garcia (2001) realiza otra agrupación de las conductas disruptivas, en la misma se puede observar una sub-agrupación, además de la suma de algunas variables que no tuvieron en cuenta los anteriores autores.

Conductas que dificultan el aprendizaje: Dialogar sin permiso, molestar a un compañero, deambular por el salón, molestar a otros, realizar sonidos fastidiosos (silbar, cantar, gritar, etc), hacer otras actividades, distintas a las propuestas por el docente, comer o jugar sin permiso, desobedecer órdenes directas, interrumpir la clase solo para llamar la atención y usar el teléfono sin autorización.

Conductas que demuestran falta de responsabilidad: Quitar pertenencias ajenas sin permiso, ausentismo, destrucción de mobiliario escolar y evasión de actividades ante la petición directa del docente.

Conductas que dificultan las relaciones con otros: Agresiones físicas y verbales (dentro y fuera del aula), insultar y utilizar lenguaje vulgar; y tener actitudes o conductas de abuso sexual (Fernandez Garcia, 2001).

Pelechano (1979) clasifica como “conductas problemáticas” en el aula a una serie de acciones, un tanto más violentas que las anteriormente nombradas. Se centra en los estudiantes que se comportan de manera violenta, enfocándose más en acciones como: amenazar, intimidar, enfrentar al profesor y burlarse de otros.

A su vez, añade contenidos de índole emocional a los sujetos en discordia. Les atribuye altos índices de irritabilidad y sentimientos de inferioridad. También propone que estos individuos imponen las condiciones a la fuerza a sus compañeros, tanto en el juego como en las relaciones en general (Pelechano, 1979)

Gotzens (1986) realiza un pequeño aporte en la definición del concepto. Si bien no amplía el espectro de análisis de manera sustancial, agrupa las conductas disruptivas, anteriormente nombradas, en los siguientes conjuntos:

Motrices: como salirse de su lugar correspondiente o deambular.

Ruidosas: desde cosas pequeñas como golpear un lápiz, hasta tirar una silla.

Verbales: desde conversar fuera de lugar hasta gritar.

Agresivas: desde dar golpes hasta destruir objetos.

De orientación a la clase: interrumpir la clase o distraer a los compañeros.

Es importante aclarar un punto que ha quedado por fuera del análisis hasta el momento. Ya quedo claro como las conductas disruptivas atentan contra el proceso de enseñanza-aprendizaje, obstaculizando el accionar del docente y perjudicando a los compañeros de clase (Garcia Correa, 2008), pero resulta conveniente explicar que también el individuo que realiza las conductas disruptivas se ve afectado al no lograr alcanzar los objetivos planteados por el docente. Este individuo no logra cumplimentar los objetivos curriculares ni alcanzará las competencias esperadas por el docente (Gomez y Cuña, 2017).

Correa (2019) determina que las manifestaciones de las conductas disruptivas varían según el nivel educativo en el que se encuentre el individuo. Es decir, en la etapa inicial, serán más comunes las conductas de tipo motrices, de interrupción o de daño de objetos y agresiones pequeñas a pares. En cambio, en la medida en que el sujeto avance en su trayectoria educativa, se exhibirán conductas más complejas y comprometedoras.

En la etapa primaria abundan las conductas de tipo ruidosas, verbales y agresivas, mientras que, en la etapa secundaria, serán las verbales, agresivas, injuriosas y de rebeldía las más visibles (Garcia Correa, 2008).

Gomez y Cuña (2017) señalan que, en la etapa inicial, las conductas problemáticas surgen debido a que el individuo no logró interiorizar aun las normas y criterios de convivencia de la institución educativa. En cambio, en las etapas posteriores las causas son referidas a la búsqueda de la identidad, el rechazo de la autoridad, el desinterés y los problemas emocionales.

Para Ison (2004) existe una relación directa entre las habilidades sociocognitivas para la resolución de conflictos interpersonales y la aparición de conductas disruptivas.

El sujeto que no posea las habilidades sociales contextualmente requeridas para la resolución de algún problema será propenso a desarrollar conductas de tipo disruptivas.

En la misma dirección y siguiendo el paradigma cognitivo, Pelechano (1996) entiende a las habilidades sociales como un compuesto de dos dimensiones: socioafectivas y cognitivas. Desde estos sustratos es que se entenderán las conductas realizadas, las cuales serán juzgadas como correctas o no, según los agentes sociales involucrados en cada contexto donde se desarrollen.

Ahora, si bien estas conductas son incorporadas por el mecanismo del aprendizaje en situaciones específicas, no están ligadas únicamente a ellas, sino que tienen la posibilidad de generalizarse a diferentes contextos (Pelechano 1996).

Para Ison (2004), las habilidades sociales son aprehendidas en el ámbito familiar. Es en el colegio donde estas mismas son puestas a prueba y actualizadas en función de una mejor interacción social.

El rol de la familia es determinante en el aprendizaje de las habilidades sociales. Primeramente, porque es la familia la primera institución social. Allí es donde comienzan a gestarse las habilidades de interacción social. El individuo entiende el seno familiar como un lugar de seguridad, donde puede comportarse libremente, sin la presión de la evaluación social. Este sabe bien que será aceptado a pesar de no comportarse de la manera esperada (Ison, 2004).

Una vez que el individuo ingresa en el sistema educativo, esa seguridad se comienza a disipar. La evaluación de su conducta comienza a ser abordada por nuevos agentes sociales, tanto pares como autoridades. Ingresa en un nuevo sistema de normas y exigencias sociales (Tiranes et al., 1997)

Para Aron y Milicic (1999) los ambientes sociales y sus características tienen facultades que dificultan o favorecen, a nivel general, el desarrollo de los individuos. En cuanto al desarrollo de las habilidades sociales, la presencia de contextos con redes de contención afectiva estables, modelos de comportamiento que favorezcan un afrontamiento edificante y un clima escolar positivo, obstaculizan de manera directa la aparición de conductas disruptivas en el individuo. Los estilos de crianza serán la base donde se establecerán las maneras de resolución de conflictos y las estrategias autorregulatorias (Bierman, 1996).

Ison (2001) declara que cuando los procesos cognitivos, que se encuentran en la base formativa de las habilidades sociales, se desarrollan de manera defectuosa, darán como resultado la aparición de conductas de poca eficacia para la integración social y la adaptación académica.

Entre los procesos cognitivos involucrados se encuentran los siguientes: identificación de problemas y emociones asociadas, reconocimiento de causas y consecuencias de acciones, producción y selección de alternativas, capacidad de anticipación de acciones y consecuencias y percepción de problemas o conflictos interpersonales (Ison, 2004).

1.5.7 Conductas disruptivas y clima áulico.

Existen diversos autores que han encontrado relaciones entre estas variables. Por ejemplo, Casassus (2008) asocia a las conductas disruptivas y el clima áulico negativo mediante el nivel de capital cultural de la población.

Este autor plantea que la falta de habilidades sociales para la resolución de conflictos o la escasez de herramientas necesarias para una correcta comunicación entre las partes, propiciarán la aparición de conductas negativas, lo que atentaría contra el

desarrollo de un clima áulico positivo y, en consiguiente, afectaría el rendimiento académico del alumnado (Casassus, 2008).

Estas competencias sociales generalmente se encuentran mejor desarrolladas en las poblaciones que cuentan con un mayor nivel socioeconómico, en comparación con poblaciones que poseen un menor nivel de desarrollo sociocultural (Coronel et al., 2011).

Generalmente, son los estudiantes con un mejor desempeño académico los que perciben de manera positiva el tipo de clima áulico en el que se desenvuelven. Perciben que el clima áulico da lugar a la innovación, los motiva a participar y a involucrarse, pero a su vez los desafía mediante propuestas con niveles equilibrados de competitividad y problematización académica. Estas cuestiones hacen que valoren al clima áulico de manera positiva (Casassus, 2008).

En relación con lo dicho anteriormente, Casullo y Milkulic (2009) plantean que la motivación y la actitud del alumnado se vincula directamente al grado de satisfacción alcanzado por los mismos.

Verkuyten y Thijs (2002) señalan que el grado de satisfacción hacia la escuela o cualquier institución académica se encuentra relacionado al tipo de clima áulico desarrollado, es decir, al modo en que el alumno percibe la clase.

Son las clases que presenten la posibilidad de formular cuestiones y problemas de una nueva manera y requieran una transformación elevada del conocimiento adquirido, las que fomentaran el desarrollo de las habilidades del individuo (Ausubel, 1983).

Esto que Ausubel (1983) plantea como aprendizaje significativo, se puede entender como un hito algo intrincado dentro del desarrollo ontogénico de un individuo,

aunque es innegable su alto carácter gratificante. Es decir, todo aprendizaje conlleva incomodidad, sin esta es imposible vislumbrar la falta de herramientas o la incapacidad de resolución de una problemática.

En la puesta a prueba, el individuo experimenta altos niveles de incomodidad y malestar, lo cual puede estar relacionado con el desafío y la dificultad que enfrenta. Es en este momento donde el proceso de aprendizaje, complejo y dinámico sitúa al sujeto en un rol activo, exigiéndole ir asimilando y acomodando los nuevos conocimientos para construir significados en constante evolución (Piaget, 1981).

En este proceso, el individuo se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje, adquiriendo un papel fundamental en la construcción de su conocimiento y entendimiento del mundo. En este sentido, las clases que fomentan el aprendizaje significativo del alumno y generan un alto grado de satisfacción en su desarrollo, son fundamentales para prevenir la aparición de conductas disruptivas en el aula (Anijovich y González, 2011).

Hofstein et al. (1979) sostuvieron que existen variables que predisponen el tipo de relaciones que habrá en el salón y, por ende, el tipo de actitud que surgirá como respuesta.

Los autores destacan la velocidad en la explicación de los contenidos y la falta de diversidad en las estrategias pedagógicas utilizadas. Además, mencionan la aparición de discusiones y discordias entre los diferentes actores en el aula, así como el grado de dificultad de los temas y las propuestas presentadas. También subrayan la importancia del nivel de gratificación experimentado por los estudiantes en el desarrollo de la materia (Hofstein et al., 1979).

Aun así, para Narvaez y Obando (2020) la falta de recursos socioculturales demuestra una desventaja social cuando los estudiantes expuestos a estos factores tienen menos habilidades para adaptarse y aprovechar su experiencia escolar.

Además, esta falta de recursos es uno de los desencadenantes de la disrupción escolar, un fenómeno complejo que afecta tanto la convivencia como el rendimiento académico, ya que se lo ha identificado como un factor predictor del fracaso escolar (Ovejero Bernal, 2002).

Con el fin de crear un ambiente positivo en el aula, los docentes deberían abordar las cuestiones anteriormente mencionadas y fomentar el trabajo en equipo y la cooperación. De esta manera se busca no solo estimular el crecimiento individual de los estudiantes, sino también generar una conciencia colectiva que facilite su inserción y su progreso social (Casassus, 2008).

1.6 Pregunta de investigación: ¿Es posible asociar el clima áulico percibido con la manifestación de conductas disruptivas, y esta relación puede variar según la condición socioeconómica de estudiantes de nivel secundario de colegios de la Provincia de Buenos Aires?

1.6.1 Objetivos:

General: Analizar si el grado de conductas disruptivas exhibidas por estudiantes adolescentes guarda relación con el clima áulico percibido, y si esta relación se ve influenciada por las diversas condiciones socioeconómicas presentes en distintos colegios del conurbano bonaerense.

Específicos:

Indagar sobre la percepción del clima áulico de alumnos adolescentes.

Identificar la manifestación de conductas disruptivas de alumnos adolescentes.

Analizar la asociación entre el clima áulico percibido y la manifestación de conductas disruptivas en alumnos adolescentes.

Comparar los niveles de manifestaciones de conductas problemáticas y el tipo de clima áulico percibido por alumnos adolescentes en función de sus diferencias socioeconómicas.

1.6.2 Hipótesis: Existe relación entre el clima áulico percibido y la manifestación de conductas disruptivas, y esta relación esta influenciada por la condición social de los estudiantes.

1.6.3 Variables de investigación

Independientes: Condición socioeconómica.

Dependientes: Clima áulico percibido y manifestación de conductas disruptivas.

2. Metodología

2.1 Tipo y diseño de estudio:

El tipo de diseño utilizado es de metodología cuantitativa ya que surge de la necesidad de medir y estimar las magnitudes de los fenómenos o problemas que son planteados de manera delimitada y concreta por el investigador. A su vez, busca la objetividad a través de la recopilación de datos de manera empírica y la utilización de métodos estadísticos para el análisis numérico de lo recolectado (Sampieri et al., 2014).

Se realizó una investigación de diseño ex post facto, descriptiva, correlacional, comparativa- causal, transversal (Cancela Gordillo et al., 2010).

2.2 Criterios de inclusión y exclusión:

Inclusión:

Los individuos deben estar comprendidos dentro de los parámetros etarios que corresponden a la adolescencia, es decir entre 10 y 19 años (OMS, 2014).

Deben ser estudiantes regulares del 5to y 6to año del nivel secundario.

Exclusión

No encontrarse fuera del rango etario correspondiente al sustrato adolescencia.

No deben cursar ninguna psicopatología severa.

No deben estar bajo efectos del consumo de psicofármacos.

2.3 Muestra y muestreo

Para la selección de la muestra se realizó un diseño de tipo no probabilístico, debido a la imposibilidad de ejecutar un diseño de tipo probabilístico. Este último diseño plantea que la muestra surge de la extracción de la población de una unidad que la integra con una probabilidad conocida por el investigador y distinta a cero (Corbetta, 2007).

Debido a que este diseño no es posible de realizar, se optó por un tipo de muestra no probabilística. Esta elección se basa en un muestreo subjetivo por decisión razonada, es decir, que las unidades de la muestra se eligen en función de sus características específicas en relación con los propósitos de la investigación (Hernández et al., 2014).

El proceso de elección se realiza aplicando criterios racionales, en este caso, considerando la facilidad de acceso a la muestra sin recurrir a la selección casual (Corbetta, 2007).

2.4 Participantes

La muestra estuvo compuesta por un total de 249 adolescentes estudiantes de 5to y 6to año del nivel secundario Superior de la Provincia de Buenos Aires. Los estudiantes pertenecían a los colegios identificados con las siguientes letras: Colegio “A”, de Lomas de Zamora, al colegio “B”, de José Mármol, y al Colegio “C”, de Villa Centenario.

Los tres colegios eran entidades privadas y pertenecían a diferentes localidades de la zona sur del conurbano bonaerense, Provincia de Buenos Aires. Dos de ellos (A y C), pertenecían al Municipio de Lomas de Zamora y uno (B), al partido de Almirante Brown, teniendo entre ellos diferencias socioeconómicas muy marcadas.

Según un estudio realizado por Velazquez y Celemin (2019), Villa Centenario, es una de las localidades con peor calidad de vida registradas en el municipio de Lomas de Zamora. Localidad en la que se ubica el Colegio “C”. A ella se le suman los barrios de Villa Albertina, Villa Fiorito y Barrio el Olimpo, de donde proceden los estudiantes que concurren a esta institución.

En una realidad sumamente diferente se encontraba el colegio “A”, ubicado en la zona céntrica de la localidad de Lomas de Zamora, cuya calidad de vida es la más alta registrada en el municipio (Velazquez y Celemin, 2019).

Por último, el colegio “B” se encontraba ubicado en el partido de Almirante Brown y contaba con estudiantes mayoritariamente provenientes de Adrogué, José Mármol y zona céntrica de Burzaco. Estas localidades registran el mayor nivel de calidad de vida dentro del municipio (Velazquez y Celemin, 2019).

Según Suarez y Palma (2010), es común que dentro de las áreas municipales del conurbano bonaerense se observen niveles significativamente altos de población que se encuentra en condiciones de necesidades básicas insatisfechas (NBI) y de hogares cuyos

líderes tienen niveles de educación muy limitados. Estos grupos se encuentran en las zonas "periféricas" de los distritos, y cuanto más alejadas están de la zona central de estos distritos (que se concentra alrededor de las estaciones de tren), mayor es el grado de vulnerabilidad.

En sintonía con lo planteado por Palma y Suarez (2010), los colegio "B" y "A" se ubicaban en zonas céntricas del municipio, a pocas cuadras de las estaciones de trenes correspondientes. Son zonas comerciales con un bajo nivel de vulnerabilidad registrado (Velazquez y Celemin, 2019). Mientras que el colegio "C" se ubicaba en la periferia del municipio, en una zona alejada de del casco urbano y comercial municipal, donde los valores de NBI registrados son significativos (Suarez y Palma, 2010).

2.5 Procedimiento

El proceso de recopilación de datos se desarrolló a través de la entrega de los cuestionarios al alumnado de manera virtual por medio de los cuestionarios de Google. Anteriormente se notificó a las autoridades de los respectivos establecimientos educativos con la finalidad de obtener el visto bueno para el desarrollo de la investigación. Las autoridades, dando respuesta afirmativa al desarrollo de la investigación con su cuerpo de alumnos, notificaron a los familiares a través de la plataforma educativa. Por el mismo medio se compartió un enlace con la batería de trabajo para realizar por los alumnos que presentaran los requerimientos establecidos.

Dentro de la batería de trabajo se encontraba un apartado con la presentación del autor de la investigación y el consentimiento informado para los tutores y los participantes.

Los datos recopilados en este estudio fueron sometidos a un análisis estadístico utilizando el Software SPSS versión 25. A través de esta plataforma, se realizaron

diversas pruebas y análisis estadísticos para examinar las relaciones y patrones en los datos recopilados.

2.6 Consideraciones éticas:

Para garantizar la integridad y la confidencialidad de las instituciones educativas que participaron en esta investigación, se ha asignado a cada colegio una letra específica (A, B y C) en lugar de utilizar sus nombres reales. Con la misma finalidad, este trabajo no reveló la identidad de los participantes a fin de resguardar su privacidad, en particular debido a que se trata, en su mayoría, de individuos menores de edad.

2.7 Instrumentos

Se utilizó el Cuestionario clima del aula (Ruiz, 2016) cuya finalidad es analizar la percepción que tienen los estudiantes sobre los procesos de interacción que ocurren en el aula. Estas interacciones están relacionadas con sus compañeros y el docente, así como también su interés por la materia en cuestión.

El instrumento cuenta con un análisis factorial con rotación ortogonal, en el cual obtuvo resultados significativos que respaldan su validez de análisis. Obtuvo un coeficiente de Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) de 0.96, lo que resulta alto, y en la prueba de esfericidad de Bartlett arrojó un valor alto y significativo ($\chi^2=1266$, $gl=406$, $p=.00$). Estas dos medidas indican que existe una intercorrelación significativa entre las variables analizadas, lo que respalda la pertinencia del análisis factorial.

Consta de cinco dimensiones que obtuvieron los siguientes valores de validez y confiabilidad.

La primera dimensión es Interés y la motivación del maestro. Evalúa la motivación que el maestro transmite al estudiante, su interés por él y la confianza que el estudiante siente al acercarse al maestro. Esta dimensión explica el 43.71% de la

varianza y tiene un valor eigen de 12.67. Está compuesta por once reactivos con cargas factoriales que varían entre .48 y .80, y su coeficiente alfa de Cronbach fue de .92.

La segunda dimensión es Habilidades didácticas del maestro. Se refiere a la percepción del estudiante sobre el conocimiento del profesor en su materia, la claridad de sus explicaciones y su capacidad para enseñar y organizar las actividades del curso. Esta dimensión explica el 6.77% de la varianza y tiene un valor eigen de 2.9. Incluye siete reactivos con cargas factoriales que varían entre .52 y .71, y su coeficiente alfa de Cronbach fue de .87.

La tercera dimensión es Interés por la materia. Mide el grado en que el estudiante se siente atraído por la materia y cómo esta se relaciona con sus intereses y gustos personales. Esta dimensión explica el 5.72% de la varianza y tiene un valor eigen de 1.6. Consta de cuatro reactivos con cargas factoriales que varían entre .53 y .86, y su coeficiente alfa de Cronbach fue de .84.

La cuarta dimensión es Pertenencia a un grupo. Evalúa si el estudiante se siente integrado en su grupo de compañeros, considerando la cooperación entre ellos, la amistad y el sentimiento de valoración personal dentro del grupo. Esta dimensión explica el 13.90% de la varianza y tiene un valor eigen de 1.1. Está compuesta por cuatro reactivos con cargas factoriales que varían entre .53 y .82, y su coeficiente alfa de Cronbach fue de .80.

La quinta dimensión es Ambiente cordial y respetuoso. Esta dimensión se centra en cómo el profesor contribuye a crear un ambiente de cortesía y respeto en el aula. Esta dimensión explica el 3.56% de la varianza y tiene un valor eigen de 1.03. Consta de tres reactivos con cargas factoriales que varían entre .48 y .66, y su coeficiente alfa de Cronbach fue de .78.

La escala utilizada consiste en 56 preguntas con cuatro opciones de respuesta cuyos puntajes van del 1 al 4 (completamente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y completamente en desacuerdo).

Para evaluar las conductas disruptivas se utilizó como herramienta la Escala de Problemas de Conducta en la Escuela (EPCE), de Paquetin Falcon (2009). Se trata de un cuestionario de autoreporte para estudiantes adolescentes que tiene como objetivo principal medir la gravedad con la que se manifiestan comportamientos que se consideran disruptivos, ya que infringen las normas de convivencia adecuadas para el desarrollo de las actividades escolares.

El instrumento está compuesto por cinco dimensiones que permiten evaluar aspectos del comportamiento de los estudiantes en el entorno escolar

La primera dimensión: Mala conducta o conducta perturbadora. Esta dimensión implica comportamientos disruptivos, desafiantes o negativos dentro del salón de clases que interrumpen el desarrollo normal de las actividades escolares.

La segunda dimensión es: Victimización a compañeros. En esta dimensión se evalúan conductas inapropiadas que implican maltrato o perjuicio hacia los compañeros de la escuela, como burlas o rechazo que afectan las relaciones entre estudiantes.

La tercera dimensión es: Daño a las instalaciones. Esta dimensión se enfoca en conductas destinadas a deteriorar el patrimonio escolar, como pintar paredes, rayar bancas o maltratar el mobiliario.

La cuarta dimensión es: Acoso sexual. Comprende comportamientos sexuales inapropiados, como tocar el cuerpo de otros estudiantes o hacer bromas sexuales.

La quinta dimensión es: Impuntualidad e inasistencia. La última dimensión se relaciona con comportamientos que no cumplen con los horarios establecidos en la escuela.

En el análisis factorial exploratorio, se confirmaron las cinco dimensiones propuestas, que en conjunto explicaron el 54.55% de la variabilidad. La primera dimensión, llamada "mala conducta", comprendía 10 preguntas y explicaba el 19.65% de la variabilidad, con un coeficiente de confiabilidad de .86. La segunda dimensión, denominada "victimización", estaba compuesta por tres preguntas que explicaban el 9.44% de la variabilidad y tenía un coeficiente alfa de .64. La tercera dimensión, "daño a las instalaciones", incluía tres preguntas y explicaba el 8.94% de la variabilidad, con un coeficiente de .66. El cuarto factor, "acoso sexual", constaba de tres preguntas relacionadas con conductas sexuales inapropiadas y explicaba el 8.57% de la variabilidad, con una confiabilidad de .60. Por último, el quinto factor, "impuntualidad e inasistencia", se componía de tres preguntas y explicaba el 7.95% de la variabilidad, con un coeficiente alfa de .61. La confiabilidad total de la escala en su conjunto era de .88.

En el formulario los adolescentes de 11 a 19 años evaluaron la frecuencia con la que han mostrado comportamientos específicos descritos en 22 preguntas. Utilizaron una escala tipo Likert de 4 puntos para indicar cuán a menudo han tenido estos comportamientos en el último mes.

Para determinar la gravedad de los problemas de conducta, se suman los puntajes de las cinco dimensiones evaluadas. Cuanto más alto sea el puntaje total, mayor será la gravedad de los problemas en el entorno escolar. Además, se puede analizar detalladamente el puntaje en cada dimensión para identificar cuál de ellas muestra una mayor gravedad, lo que proporciona un perfil de los problemas de conducta.

Para evaluar la condición socioeconómica de la muestra se utilizó el cuestionario sociodemográfico. Se tomaron como referencia los colegios de procedencia de los individuos y en función de los resultados se le otorgaron los niveles de calidad de vida determinados por Velazque y Celemin (2019) el nivel de vulnerabilidad en función de su ubicación periférica o central determinada por Suarez y Palma (2010)

2.8 Análisis de los resultados

2.8.1 Descripción de la muestra

La muestra está compuesta por un total de 249 adolescentes estudiantes del nivel secundario, de los cuales un 43% eran del sexo masculino, con un número de 107 casos y 57% restante del sexo femenino, con un número de 142 individuos.

Tabla 1

Frecuencia y porcentaje de la población según sexo.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	107	43
Femenino	142	57
Total	249	100

Nota: Esta tabla muestra la distribución en cuanto al sexo de los participantes.

El 66,7% de los casos pertenecía al 5to año del nivel secundario, mientras que el 33,3% restante eran casos propios del 6to año del nivel secundario Superior de la Provincia de Buenos Aires.

Tabla 2

Frecuencias y porcentajes de participantes según año escolar.

Año escolar	Frecuencia	Porcentaje
5to Año	166	66,7
6to Año	83	33,3
Total	249	100

Nota: Esta tabla muestra la distribución de alumnos por año escolar en frecuencias y porcentajes.

En cuanto a la distribución por edad, el grupo etario mayoritario fue el de los 16 años, con un porcentaje acumulado del 38,6%. Con un 38,2% le sigue el grupo de los 17 años. Por último, se encuentran los individuos de 15 años con un 6,4% y los de 19 años con un porcentaje de 1,6%.

Tabla 3

Edad de la muestra. Frecuencia y porcentajes.

Edad	Frecuencia	Porcentaje
15 años	16	6,4
16 años	96	38,6
17 años	95	38,2
18 años	38	15,3
19 años	4	1,6
Total	249	100

Nota: Esta tabla describe la distribución por frecuencia y porcentaje etario que conforman la muestra.

En cuanto a la división por colegios: Los estudiantes pertenecen en un 63,5% al colegio “B”, del partido de Almirante Brown, con 166 casos.

El colegio “A”, de Lomas de Zamora contó con un 19,3% de la muestra con 83 casos y el colegio “C”, de Villa Centenario contó con el 17,3%, con 43 casos.

Tabla 4

Frecuencia y porcentaje de alumnos según colegio.

Escuela	Frecuencia	Porcentaje
Colegio “B”	158	63,5
Colegio “A”	48	19,3
Colegio “C”	43	17,3
Total	249	100

Nota: Esta tabla muestra la distribución de los participantes según el colegio en frecuencias y porcentajes.

2.8.2 Descripción de variables

Se analizaron las medias y desvíos estándar de los constructos estudiados y sus dimensiones, los resultados obtenidos de cada uno se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 5

Medidas y desvíos standard de los constructos estudiados

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Tip.
Interés y motivación del maestro	20	44	35,46	5,229
Habilidades didácticas del maestro	14	28	23,22	2,861

Interés por la materia	4	16	11,87	2,359
Pertenencia a un grupo	4	16	12,17	2,429
Ambiente cordial y respetuoso	5	12	10,06	1,439
Mala conducta	10	34	16,62	4,648
Victimizar a compañeros	3	11	5,38	1,974
Acoso sexual	3	11	3,92	1,282
Daño a las instalaciones	3	9	4,01	1,375
Impuntualidad e inasistencia	3	12	5,85	2,438

Nota: Esta tabla describe los valores máximos y mínimos, así como los valores medios y desviación típica de los constructos teóricos analizados sobre la presente investigación y obtenidos a través de la administración de los instrumentos Cuestionario del clima del aula y EPCE.

De las variables propias del Cuestionario del clima del aula se destacan por su media las variables de Interés y motivación del maestro, con un valor medio de 35,46 y Habilidades didácticas del maestro, con un valor de 23,22. Ambas variables obtuvieron la media más alta del instrumento.

En cuanto a los valores más bajos de la media se encuentran las variables de Interés por la materia, con una media de 11,87 y Ambiente cordial y respetuoso con un valor registrado de 10,06.

En concordancia con lo anterior, las variables de Interés y motivación del maestro y Habilidades didácticas del maestro obtuvieron los valores más altos en

distribuciones máximas y mínimas del instrumento. Mientras que las variables restantes obtuvieron valores muy por debajo.

En cuanto al desvío standard, la variable que muestra mayor dispersión es la de Interés y motivación del docente, con un valor de 5,229 nos sugiere mayor heterogeneidad o variabilidad de datos que el resto de las variables con respecto a la media.

Por otro lado, la variable que obtuvo menor dispersión en sus resultados individuales fue la de Ambiente cordial y respetuoso, quien mostro un desvío estándar de 1,439.

De las variables emitidas por el instrumento EPCE se destaca del resto la Mala conducta, variable que obtuvo una media superior al resto con un valor de 16,02 y registro a su vez, los valores más elevados de distribución máxima y mínima.

El valor medio más bajo registrado lo ocupa la variable Acoso sexual, con un numero de 3,92 seguido únicamente por la variable Daño a las instalaciones con una media de 4,02.

Las variables Impuntualidad e inasistencia y Victimización a compañeros obtuvieron valores medios similares, con un número de 5,85 la primera de las variables nombradas y un valor de 5,38 la segunda.

La variable Mala conducta se despega del resto en lo que concierne a su dispersión. Con un desvío standard de 4,648 se muestra como la variable con mayor variabilidad de valores con respecto a la media.

En cambio, la variable Acoso sexual muestra un desvío standard de 1,282 pudiendo indicar de esta manera que sus valores individuales estarían más cercanos a la media.

2.8.3 Análisis correlacionales

Los análisis se llevaron a cabo a través del estadístico Rho de Spearman. Como resultado de estos, se hallaron diversas correlaciones significativas entre algunas variables.

El primer grupo de asociaciones encontró un nivel de correlación que va de “muy alto” a “alto”.

Se ha hallado relación significativa entre las variables Interés y motivación del maestro y Habilidades didácticas del maestro, en donde se obtuvo un valor p igual a 0,000 y un coeficiente de correlación de 0,818, lo cual indica que la relación entre las variables es directa y que el grado de relación es muy alto, lo cual implicaría que, a mayor Habilidad didáctica del maestro, habría mayor Interés y motivación del maestro.

La conjunción sinérgica de las habilidades pedagógicas del docente y su nivel de interés y compromiso con el proceso educativo da lugar a la configuración de un ambiente propicio para el aprendizaje ya que facilitará la generación de un vínculo significativo entre docente y alumnos (Barr, 2016). Al vincularse en un alto grado de significancia, concuerda con lo planteado por los investigadores Moos y Moos (1978), quienes proponen que el vínculo entre profesores y alumnos se encuentra entre las relaciones sociales más significativas para el desarrollo de un clima áulico positivo. El tipo de relación, su grado de intensidad y calidad serán determinantes.

Las variables Interés y motivación del maestro y Ambiente cordial y respetuoso también encontraron relación significativa. Con un valor p igual a 0,000 y un coeficiente de correlación de 0.765 se indica que la relación entre las variables es directa y que el grado de relación es alto, lo que implicaría que, a mayor Interés y motivación del maestro desarrollaría mejor un Ambiente cordial y respetuoso.

Esta asociación encuentra sustento teórico en lo expresado por Urquiza et al. (2015), quienes plantean que los docentes que se caracterizan por expresar ánimo, promover actitudes colaborativas y valores prosociales promoverán la aparición de conductas positivas y, en consecuencia, un buen clima áulico. El respeto entre pares y hacia las autoridades es un pilar fundamental para la construcción de un clima áulico positivo.

En el caso de las variables Habilidades didácticas del maestro y Ambiente cordial y respetuoso, la relación encontrada resultó significativa, obteniendo un valor p igual a 0,000 y un coeficiente de correlación de 0,706 representando un grado de correlación alta y de tipo directa. Es decir que, a mayor nivel de Habilidades didácticas del maestro, más registro de Ambiente cordial y respetuoso.

Esta relación concuerda con lo expresado por Perez y Ramirez (2015), quienes le suman como deber al docente, la tarea de planificar en función de las características propias del curso para lograr crear un ambiente de trabajo basado en el respeto, la cooperación y confianza, las cuales promoverán la creación de un clima áulico positivo, que promueva el aprendizaje significativo en los estudiantes y en el docente.

Otras variables que demostraron relación significativa fueron las de Victimizar a compañeros y Mala conducta. Las mismas registraron un valor p igual a 0,000 y un coeficiente de correlación de 0,601, lo que indica un grado de correlación alto y de tipo directo. Por lo que, a mayor grado de Victimizar a compañeros, mayor nivel de Mala conducta.

Esta asociación se puede relacionar con lo expresado por Pelechano (1979) quien entiende a las “conductas problemáticas” en el aula a una serie de acciones violentas como: amenazar, intimidar, enfrentar al profesor y burlarse de otros. Este autor sugiere contenidos de índole emocional a los sujetos en discordia. Les atribuye

altos índices de irritabilidad y sentimientos de inferioridad. También propone que estos individuos imponen las condiciones a la fuerza a sus compañeros, tanto en el juego como en las relaciones en general.

En otra sub-agrupación de asociaciones significativas, se encuentran las que hallaron un nivel correlacional moderado. Son las siguientes:

En cuanto al análisis de la variable Interés con la materia, registró una relación significativa con el Interés y motivación del docente, obteniendo un valor p igual a 0,000 y un coeficiente de correlación de 0,559, por lo que se puede entender como un grado de correlación moderado de tipo directo. Esto se puede interpretar como que, a mayor nivel de Interés y motivación del docente, mayor será el nivel de Interés por la materia.

Este vínculo se puede relacionar directamente con las investigaciones de Casullo y Milkulic (2009), quienes sostienen que la motivación y la actitud de los estudiantes están estrechamente vinculadas al nivel de satisfacción que logren alcanzar en su entorno académico.

En línea con esta perspectiva, Verkuyten y Thijs (2002) apuntan que el nivel de satisfacción que los estudiantes experimentan hacia la escuela o cualquier institución académica está influenciado por el tipo de ambiente en el aula que perciben. Específicamente, las aulas que fomentan la formulación creativa de preguntas y problemas, así como la transformación profunda del conocimiento adquirido, son las que propician el desarrollo de las habilidades individuales (Ausubel, 1983).

De la misma manera, la variable Habilidades didácticas del maestro encuentra relación significativa con Interés por la materia, obteniendo un valor p igual a 0,000 y un coeficiente de correlación de 0,483, indicando un nivel de correlación moderado y de

tipo directo. Esto indicaría que, a mayor nivel de Habilidades didácticas del docente mayor será el nivel de Interés por la materia.

Esto se puede relacionar con lo planteado por González (2015) quien propone que la forma en la que los alumnos perciben al docente influirá de manera directa en su desempeño. Si los alumnos perciben al profesor como rígido, distante, esquemático o punitivo, difícilmente generarán un lazo de confianza que permita vincularse activamente con él. Esta incapacidad de vincularse afectará el grado de acercamiento entre las partes, dificultando así la posibilidad de despejar dudas o buscar ayuda en momentos que esta se necesite. De manera contraria, si el docente se muestra abierto a responder preguntas y utiliza diversos mecanismos didácticos para enseñar, mejorará la predisposición del alumnado y así, su interés por la materia.

En cuanto al Grado de pertenencia al grupo, obtuvo relación significativa con las Habilidades didácticas del docente, presentando un valor p igual a 0,000 y un coeficiente de correlación de 0,418, pudiéndose entender, así como una correlación moderada de tipo directa. Es decir que, a mayor grado de habilidades didácticas del docente, mejor será el Grado de pertenencia al grupo.

Esto podría vincularse a lo planteado por Barr (2016), quien expresa que un buen docente es el que es capaz de promover un buen clima áulico, donde la posibilidad de establecer vínculos entre alumnos y con el docente está garantizada.

Retomando la variable de Ambiente cordial y respetuoso, la misma obtuvo relación significativa con la variable Interés por la materia. Con un valor p igual a 0,000 y un coeficiente de correlación de 0,455, se podría indicar un tipo de relación directa de grado moderado. Es decir, a mayor Interés por la materia, mayor Ambiente cordial y respetuoso.

Esto puede vincularse con lo planteado por Ríos et al. (2010) quienes expresan que dentro de las variables más destacadas para la elaboración de un clima áulico positivo se encuentran la agencia y la motivación de los estudiantes.

Ambiente cordial y respetuoso obtuvo relación significativa con Pertenencia a un grupo. Con un valor p igual a 0,000 y un coeficiente de correlación de 0,422, se podría indicar un tipo de relación directa de grado moderado. Por lo que, a mayor grado de pertenencia a un grupo, mayor será el Ambiente cordial y respetuoso.

Esto puede vincularse con lo propuesto por Casassus (2008), quien plantea que una correcta comunicación entre pares propiciará la aparición de un clima áulico positivo, lo que traería consigo mejoras en el rendimiento académico general.

De manera contraria, cuando las relaciones entre pares entran en un estado de tensión el ambiente de trabajo se verá fuertemente condicionado (Gómez y Cuña, 2017).

Las variables Acoso sexual y Mala conducta también obtuvieron relación significativa. Con un valor p igual a 0,000 y un coeficiente de correlación de 0,518 se podría indicar un tipo de relación directa de grado moderado. Lo que se podría entender como a mayor nivel de Mala conducta, mayor será la probabilidad de desarrollar Acoso sexual.

Acoso sexual también encuentra relación significativa con otra variable, Victimizar a compañeros. Ambas obtienen un valor p igual a 0,000 y un coeficiente de correlación de 0,513, por lo que la relación es de grado moderado y de tipo directa. Lo que se podría comprender como que, a mayor grado de Victimizar a compañeros, mayor será el grado de Acoso sexual.

Estas dos últimas asociaciones se pueden vincular con lo planteado por Correa (2019), quien determina que las manifestaciones de las conductas disruptivas varían

según el nivel educativo en el que se encuentre el individuo. Es decir, en la etapa inicial, serán más comunes las conductas de tipo motrices, de interrupción o de daño de objetos y agresiones pequeñas a pares. En cambio, en la medida en que el sujeto avance en su trayectoria educativa, se exhibirán conductas más complejas y comprometedoras.

Esta complejización del comportamiento disruptivo en su avance en el tiempo, no implica que concluya en conductas de acoso sexual, ya que esta variable comprende comportamientos sexuales inapropiados, como tocar el cuerpo de otros estudiantes o hacer bromas sexuales (Paquetin Falcon, 2009).

Tanto la Victimización de compañeros, el Acoso sexual como la Mala conducta son comportamientos que dificultan las relaciones con otros. Este tipo de conductas podrían ser agresiones físicas y verbales (dentro y fuera del aula), insultar y utilizar lenguaje vulgar; y tener actitudes o conductas de abuso sexual (Fernández García, 2001).

Por último, se registró un grupo de asociaciones con bajo valor de correlación:

El Grado de pertenencia al grupo obtuvo relación significativa con la variable Interés y motivación del maestro. Con un valor p igual a 0,000 y un coeficiente de correlación de 0,373, podría indicar un tipo de relación directa de un grado bajo. Es decir que, a mayor Interés y motivación del maestro, mayor será el Grado de pertenencia al grupo.

A su vez, Pertenencia al grupo obtuvo relación significativa con Interés con la materia. Con un valor p igual a 0,000 y un coeficiente de correlación de 0,325 se podría indicar que ambas variables poseen un tipo de relación directa de grado bajo. Por lo que se podría entender que a mayor Pertenencia al grupo se desarrollara mayor Interés por la materia.

Estas dos asociaciones de variables pueden vincularse con lo planteado por Casassus (2008). El autor plantea que, generalmente, son los estudiantes con un mejor desempeño académico los que perciben de manera positiva el tipo de clima áulico en el que se desenvuelven. Perciben que el clima áulico da lugar a la innovación, los motiva a participar y a involucrarse, pero a su vez los desafía mediante propuestas con niveles equilibrados de competitividad y problematización académica. Estas cuestiones hacen que valoren al clima áulico de manera positiva (Casassus, 2008).

El interés del alumno por la materia y el grado de cohesión grupal tendrá vínculo directo con la actitud del docente, la innovación de sus propuestas y el tipo de vínculo que se gestó en el aula con sus alumnos (Moos y Moos, 1978; Urquiza et al., 2015).

Entre las variables de relación significativa baja se encuentran las de Daño a las instalaciones y Mala conducta. Con un valor p de 0,000 y un coeficiente de correlación de 0,347. La relación es directa y de grado bajo. Lo que se podría traducir en que a mayor Mala conducta mayor será el registro de Daño a las instalaciones.

Estas conductas podrían encuadrarse en la clasificación propuesta por Fernandez Garcia (2001), quien las caracteriza como “Conductas que demuestran falta de responsabilidad”. Las mismas pueden ser acciones como: quitar pertenencias ajenas sin permiso, ausentismo, destrucción de mobiliario escolar y evasión de actividades ante la petición directa del docente.

Con un valor p igual a 0,000 y un coeficiente de correlación de 0,250, las variables Daño a las instalaciones y Victimizar a compañeros se relacionan de manera directa a grado bajo. Pudiéndose entender como que, a mayor grado de Victimizar a compañeros, mayor será el Daño a las instalaciones.

La última relación significativa de Daño a las instalaciones fue registrada con la variable Acoso sexual. Con un valor p igual a 0,000 y un coeficiente de correlación de

0,279, la relación se interpreta como directa de grado bajo. Por lo que a mayor Daño a las instalaciones mayor Acoso sexual.

Dado que tanto el Daño a las instalaciones, Victimización de compañeros y Acoso sexual son conductas desadaptativas se podría vincular con lo propuesto por Ison (2001), quien declara que cuando los procesos cognitivos, que se encuentran en la base formativa de las habilidades sociales, se desarrollan de manera defectuosa, darán como resultado la aparición de conductas de poca eficacia para la integración social y la adaptación académica.

Entre los procesos cognitivos involucrados se encuentran los siguientes: identificación de problemas y emociones asociadas, reconocimiento de causas y consecuencias de acciones, producción y selección de alternativas, capacidad de anticipación de acciones y consecuencias y percepción de problemas o conflictos interpersonales (Ison, 2004).

Impuntualidad e inasistencia se relaciona significativamente con Mala conducta. Con un valor p igual a 0,000 y un coeficiente de correlación de 0,310, su relación es directa y de grado bajo. Por lo que se podría interpretar como que a mayor Mala conducta mayor será el nivel de Impuntualidad e inasistencia.

Así también, entre las variables con relación significativa de menor grado, se encuentran las de Impuntualidad e inasistencia y Acoso sexual, con un valor p igual a 0,003 y un coeficiente de correlación de 0,186, la relación sería de grado muy bajo y de tipo directa. Esto se puede entender como que los mayores niveles de Impuntualidad se pueden asociar con mayores niveles de Acoso sexual.

Estas asociaciones pueden vincularse con lo planteado por García Correa (2008) quien remarca el grado de incidencia negativo de las conductas disruptivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La impuntualidad e inasistencia, la mala conducta y el acoso

sexual son elementos que obstaculizan el accionar del docente y perjudican a los compañeros de clase.

Por último, la variable Mala conducta obtuvo relación significativa con la variable Interés y motivación del maestro. Con un valor p igual a 0,001 y un coeficiente de correlación de $-0,209$ la relación es de tipo inversa de grado bajo. Lo que se puede entender como que, a menor Interés y motivación del maestro, mayor será la Mala conducta.

En sintonía con lo anteriormente expuesto, la Variable Mala conducta también se relaciona significativamente con la variable Habilidades didácticas del maestro. Con un valor p igual a 0,001 y un coeficiente de correlación de $-0,204$, la relación es de tipo inverso y de grado bajo. Por lo que, a menor Habilidades didácticas del maestro, mayor Mala conducta.

Estas últimas asociaciones pueden vincularse con lo planteado por García Correa (2008), quien define a las conductas disruptivas como el conjunto de conductas que transcurren en el aula e influyen de manera negativa en el proceso de aprendizaje, generando conflictos en el ambiente educativo. Uruñuela (2006) propone que las conductas disruptivas son conductas que tienen diferentes finalidades. Los alumnos, por medio de ellas, buscan conseguir atención o generar algún tipo de reclamo hacia el docente o hacia las estrategias didácticas que este emplee. Con este tipo de conductas logran alterar el flujo de la clase propuesto por el docente.

Estas conductas pueden surgir como un reclamo frente al docente ya que el interés del alumno por la materia y el grado de cohesión grupal tendrán vínculo directo con la actitud del docente frente a la clase, la innovación de sus propuestas y el tipo de vínculo que se gestó en el aula con sus alumnos (Moos y Moos, 1978; Urquiza et al., 2015).

De la misma manera Mala conducta se relaciona con el Interés por la materia. Con un valor p igual a 0,001 y un coeficiente de correlación de $-,218$, la relación será de tipo inversa y de grado bajo. Lo que implicaría que, a menor interés por la materia, mayor Mala conducta.

Estas tres últimas asociaciones pueden respaldarse teóricamente con lo planteado por Hofstein et al. (1979), quienes entienden a la mala conducta como una respuesta frente a ciertas variables que desarrollan en el aula, tales como la velocidad en la explicación de los contenidos, la falta de diversidad en las estrategias pedagógicas utilizadas o el grado de dificultad de los temas y las propuestas presentadas. También subrayan la importancia del nivel de gratificación experimentado por los estudiantes en el desarrollo de la materia, el cual tendrá relación directa con las variables anteriormente nombradas (Urquiza et al., 2015).

En cuanto a la asociación entre Mala conducta y Pertenencia a un grupo la relación también es significativa. Con un valor p igual a 0,000 y un coeficiente de correlación de $-,252$, la relación registrada será inversa y de grado bajo. Pudiéndose interpretar como que, a menor Interés por la materia, mayor será la Mala conducta.

Para finalizar el análisis de la variable Mala conducta, la misma se relaciona significativamente con la variable Ambiente cordial y respetuoso. Con un valor p igual a 0,001 y un coeficiente de correlación de $-,216$, la relación obtenida es de grado bajo y de tipo inversa. Es decir que, a mayor Mala conducta, menor Ambiente cordial y respetuoso.

Estas dos últimas asociaciones encuentran relación con lo planteado por Hofstein, et al. (1979) quienes sostienen que existen variables que predisponen el tipo de relaciones que habrá en el salón y, por ende, el tipo de actitud que surgirá como respuesta. Entre estas variables se destacan la aparición de discusiones y discordias

entre diferentes actores en el aula y el grado de integración del grupo. Ovejero Bernal (2002) atribuye a estas problemáticas la falta de habilidades cognitivas para la resolución de conflictos de los individuos.

En gran parte, el hecho de que el clima áulico se vea afectado es gracias a que las relaciones con los pares entraran en un estado de tensión en aumento (Gomez y Cuña, 2017).

Tabla 6

Correlación de los resultados obtenidos a través del Cuestionario de Cima del aula y el EPCE

		s y motiv ación del maest	dades didáct icas del maest	Interé s por la materi a	Perte nencia a un grupo	nte cordia l y respet uoso	Mala condu cta	Victim izar a compa ñeros	Acoso sexual	Daño a las instalacion es	Impun tualid ad e inasist encia
Rho de Spearman											
Interés y motivación del maestro	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	1	0.818	0.559	0.373	0.765	-0.21	-0.15	-0.044	-0.043	-0.123
Habilidades didácticas del maestro	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	-	0.000	0.000	0.000	0.000	0.001	0.019	0.485	0.497	0.054
Interés por la materia	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,818	1	0.483	0.418	0.706	-0.2	-0.120	-0.008	-0.053	-0.103
Pertenencia a un grupo	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	0.000	-	0.000	0.000	0.000	0.001	0.058	0.904	0.403	0.106
Ambiente cordial y respetuoso	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	0.559	0.483	1	0.325	0.455	-0.22	-0.101	-0.022	0.008	-0.053
Mala conducta	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	0.000	0.000	-	0.000	0.000	0.001	0.113	0.726	0.904	0.407
Victimizar a compañeros	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	0.373	0.418	0.325	1	0.422	-0.25	-0.13	-0.069	0.071	-0.17
Acoso sexual	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	-	0.000	0.000	0.048	0.276	0.261	0.009
Daño a las instalaciones	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	0.765	0.706	0.455	0.422	1	-0.22	-0.16	-0.072	-0.037	-0.098
Impuntualidad e inasistencia	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000	-	0.001	0.011	0.258	0.559	0.123
	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	-0.21	-0.2	-0.22	-0.25	-0.22	1	0.601	0.518	0.347	0.31
	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	0.001	0.001	0.001	0.000	0.001	-	0.000	0.000	0.000	0.000
	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	-0.15	-0.120	-0.101	-0.13	-0.16	0.601	1	0.513	0.25	0.149
	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	0.019	0.058	0.113	0.048	0.011	0.000	-	0.000	0.000	0.019
	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	-0.044	-0.008	-0.022	-0.069	-0.072	0.518	0.513	1	0.279	0.186
	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	0.485	0.904	0.726	0.276	0.258	0.000	0.000	-	0.000	0.003
	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	-0.043	-0.053	0.008	0.071	-0.037	0.347	0.25	0.279	1	0.045
	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	0.497	0.403	0.904	0.261	0.559	0.000	0.000	0.000	-	0.476
	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	-0.123	-0.103	-0.053	-0.17	-0.098	0.31	0.149	0.186	0.045	1
	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	0.054	0.106	0.407	0.009	0.123	0.000	0.019	0.003	0.476	-

Nota: la presente tabla muestra los coeficientes de correlación, luego de haber realizado el estadístico Rho de Spearman, entre las distintas variables estudiadas a lo largo de la presente investigación.

2.8.4 Análisis de diferencias de grupos según Colegio de procedencia.

Se analizaron a través del estadístico de H de Kruskal Wallis las posibles diferencias entre los grupos de alumnos provenientes de los diferentes colegios y las variables estudiadas en los instrumentos EPCE y el Cuestionario de clima del aula, tras lo cual se hallaron los siguientes resultados.

En el análisis de las variables propias del instrumento EPCE la variable Mala conducta obtuvo un nivel de significancia de ,048 por lo que se rechaza la hipótesis nula, es decir que, si existe diferencia significativa entre los grupos.

El análisis de comparación entre parejas que arroja la prueba de Kruskal Wallis demuestra que existe una diferencia significativa entre el colegio “B” y el colegio “C”, registrando el primero un rango promedio de 118,34 y el segundo un rango promedio de 148,83. El contraste entre las medianas resultó positivo para el colegio “C” por lo que se podría afirmar es el colegio que posee los mayores valores de Mala conducta. Mientras que el colegio “A” obtuvo una mediana de 125,66, posicionándose en segundo lugar.

De la misma manera la variable Victimizar a compañeros obtuvo un nivel de significancia de ,017 por lo que se rechaza la hipótesis nula y se evidencia una diferencia significativa en los grupos.

El análisis de la comparación entre parejas demuestra que la diferencia significativa se encuentra entre el colegio “B”, con un rango promedio de 118,17 y el colegio “C”, con un rango promedio de 152,87. El contraste entre las medianas resultó positivo para el colegio “C”, quien posee un mayor nivel en Victimizar a compañeros. En segundo lugar, quedo posicionado el colegio “A”, con una mediana de 122,52.

La variable Daño a las instalaciones obtuvo un nivel de significancia de ,002 por lo que también se rechaza la hipótesis nula y se evidencia diferencia significativa entre los grupos.

Al analizar la comparación entre parejas se evidencia que existen diferencias significativas entre el colegio “B”, con un rango promedio de 132,66 y el colegio “A”, con un rango promedio de 89,77. A su vez, este último posee diferencia significativa con el colegio “C” cuyo valor de rango promedio fue de 136,17. El análisis del contraste se puede interpretar como que el colegio “B” y el colegio “C” presentan mayores niveles de Daño a las instalaciones que el colegio “A”.

El análisis de la variable Impuntualidad e inasistencia arrojó un valor de significancia de ,002 por lo que se rechaza la hipótesis nula y se evidencia diferencia significativa entre los grupos.

En la comparación entre parejas se puede evidenciar como la diferencia significativa se encuentra entre el colegio “A” con un rango promedio de 155,76 y el colegio “B”, con un rango promedio de 114,37. El análisis de contraste resultó positivo para el colegio “A”, quien es el que presenta mayores niveles de Impuntualidad e inasistencia. En segundo lugar, quedó posicionado el colegio “C” con una mediana de 129,72.

Por otro lado, en la variable Acoso sexual, también perteneciente al instrumento EPSE, se obtuvo un nivel de significancia de ,990, por lo que se obtiene como conclusión que se retiene la hipótesis nula ya que no existe diferencia significativa entre los grupos.

Al analizar las variables propias del instrumento Clima del aula se obtuvieron los siguientes resultados.

La variable Interés y motivación del maestro presentó un nivel de significancia de ,029, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se evidencia que existe diferencia significativa entre los grupos.

En la comparación entre parejas se puede ver como existe contraste significativo entre los colegios “A” con una mediana de 142,95 y el “C” con una mediana de 102,86. El contraste resulta positivo para el colegio “A”, entendiéndose que este último presenta mayor nivel de percepción de Interés y motivación del maestro. En segundo lugar, se posiciona el colegio “B” con una mediana de 125,57.

La variable Habilidades didácticas del maestro demostró un nivel de significancia de ,008, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se afirma que existe diferencia significativa entre las medianas de los diferentes grupos.

En la comparación entre parejas se puede evidenciar como el contraste significativo se encuentra entre el colegio “C”, con un valor de mediana de 102,74 y el colegio “A”, con una mediana de 149,05. El contraste resulta positivo para este último colegio, lo que se podría interpretar como que es el colegio “A” donde se registra un mayor nivel de percepción de Habilidades didácticas del maestro. En segundo lugar, se posiciona el colegio “B” con una mediana de 123,75.

En la variable Pertenencia a un grupo se registró un nivel de significancia de ,009, por lo que se rechazó la hipótesis nula y se evidencia diferencia significativa entre la mediana de los grupos.

En la comparación de parejas se puede demostrar cómo el contraste significativo se encuentra entre el colegio “C” y el colegio “B”. El primero registra un rango promedio de 104,55, mientras que el segundo registra una mediana de 135,34. Por lo que el contraste resulta positivo para este último valor registrado. Esto se podría

interpretar como que, en el colegio “B” se registra un mayor nivel de percepción de Pertenencia a un grupo. El colegio “A” se ubica segundo con una mediana de 109,28.

La variable Ambiente cordial y respetuoso expresó un nivel de significancia de ,008, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se afirma que existe diferencia significativa entre los grupos.

En la comparación entre parejas se puede evidenciar como el contraste significativo se encuentra entre el colegio “A”, con una mediana de 142,31 y el colegio “C”, con una mediana de 97,76. A su vez, existe diferencia significativa entre este último y el colegio “B” con una mediana de 127,16.

El contraste se podría interpretar que, en los colegios “A”, con una mediana de 142,31, y “B”, con una mediana de 127,16, se registra un nivel de percepción mayor de Ambiente cordial y respetuoso que en el colegio “C” quien registra una mediana de 97,76. Siendo así, el colegio “A” quien registra mayores niveles de percepción de Ambiente cordial y respetuoso.

Mientras que la variable Interés por la materia no presento un nivel de significancia menor que 0,05. Por lo que con un valor de ,117 se retiene la hipótesis nula, la cual afirma que no existe diferencia significativa entre las medianas de los grupos.

Al realizar un análisis general de los resultados del estadístico de H de Kruskal Wallis se puede concluir que las diferencias significativas halladas entre los grupos comprueban la H1 y rechazan la Ho dado que fue el colegio “C” quien obtuvo los valores más bajos con relación a los otros dos colegios que componen la muestra.

En lo que corresponde al análisis de las variables propias del instrumento Cuestionario de Clima del aula se pudo observar como el colegio “C” obtuvo los valores más bajos en relación a los otros dos colegios que componen la muestra.

Esta institución obtuvo el último lugar en todas las variables que componen el cuestionario y se halló diferencia significativa con los otros colegios miembros de la muestra: Interés y motivación del maestro, Habilidades didácticas del maestro, Pertenencia a un grupo y Ambiente cordial y respetuoso.

En cuanto al análisis de las variables que componen al instrumento EPCE el colegio “C” obtuvo los valores más altos en relación comparativa con los otros dos colegios que componen la muestra.

Obtuvo el primer lugar en las variables: Mala conducta, Victimizar a compañeros y Daño a las instituciones. Mientras que en la variable Impuntualidad e inasistencia obtuvo el segundo lugar, superado por el colegio “A”. En la variable Acoso sexual no se encontraron diferencias significativas entre los grupos.

Dado que el colegio “C” se caracteriza por tener una población estudiantil que enfrenta condiciones socioeconómicas desfavorables, en línea con su ubicación geográfica (Velazquez y Celemin, 2019; Suarez y Palma, 2010), podemos inferir que existe una relación significativa entre el factor socioeconómico y tanto la percepción del clima áulico como la manifestación de conductas disruptivas.

Esto se puede asociar a lo planteado por Aron y Milicic (1999), quienes proponen que los ambientes sociales y sus características tienen facultades que dificultan o favorecen, a nivel general, el desarrollo de los individuos. En cuanto al desarrollo de las habilidades sociales, la presencia de contextos con redes de contención afectiva estables, modelos de comportamiento que favorezcan un afrontamiento edificante y un clima escolar positivo, obstaculizan de manera directa la aparición de

conductas disruptivas en el individuo. Los estilos de crianza serán la base donde se establecerán las maneras de resolución de conflictos y las estrategias autorregulatorias (Bierman, 1996).

Estas competencias sociales generalmente se encuentran mejor desarrolladas en las poblaciones que cuentan con un mayor nivel socioeconómico, en comparación con poblaciones que poseen un menor nivel de desarrollo sociocultural (Coronel et al., 2011).

3. Conclusión

La investigación se llevó a cabo con una muestra compuesta por un total de 249 estudiantes adolescentes de 5to y 6to año del nivel secundario Superior de la Provincia de Buenos Aires. Los estudiantes pertenecían a colegios oriundos de Lomas de Zamora (colegio “A”), José Mármol (colegio “B”), y Villa Centenario (colegio “C”).

Los tres colegios son entidades privadas y pertenecen a diferentes localidades de la zona sur del conurbano bonaerense, Provincia de Buenos Aires. Dos de ellos, pertenecientes al Municipio de Lomas de Zamora (Colegios “A” y “C”) y uno al partido de Almirante Brown (Colegio “B”), teniendo entre ellos diferencias socioeconómicas muy marcadas (Velazquez y Celemin, 2019; Suarez y Palma, 2010).

El objetivo general de la investigación fue analizar si el grado de conductas disruptivas exhibidas por estudiantes adolescentes guarda relación con el clima áulico percibido, y si esta relación se ve influenciada por las diversas condiciones socioeconómicas presentes en distintos colegios del conurbano bonaerense.

Para ello se dispuso de los instrumentos Cuestionario de clima del aula (Ruiz, 2016), cuya finalidad es analizar la percepción que tienen los estudiantes sobre los procesos de interacción que ocurren en el aula, y la Escala de Problemas de Conducta en

la Escuela (EPCE), de Paquetin Falcon (2009), que se trata de un cuestionario de autoreporte para estudiantes adolescentes con el objetivo principal de medir la gravedad con la que se manifiestan comportamientos que se consideran disruptivos, ya que infringen las normas de convivencia adecuadas para el desarrollo de las actividades escolares.

En cuanto a la concreción de los objetivos específicos, a la hora de identificar las conductas disruptivas manifestadas, se obtuvieron datos que posicionaron a la Mala conducta como el principal de sus reactivos con un valor medio de 16,62. Seguido por Inasistencia e impuntualidad, con 5,85 de media, Victimizar compañeros, con 5,38 de media y Daño a las instalaciones, con 5,38 de media (valores medios muy similares entre ellos). Por último, se posicionó el Acoso sexual, siendo el reactivo con menor valor medio de toda la muestra con una media de 3,92.

Al indagar sobre la percepción del clima áulico, los resultados arrojaron que los reactivos con valores medios más altos fueron los de Interés y motivación del maestro con un valor medio de 35,46 y Habilidades didácticas del maestro, con un valor medio de 23,22. Detrás de estas variables se posicionaron las variables Interés por la materia, Pertenencia a un grupo y Ambiente cordial y respetuoso. Todos los reactivos fueron proporcionados por el Cuestionario de clima del aula.

Esto se puede asociar con lo planteado por Moos y Moos (1978), quienes proponen que el vínculo entre profesores y alumnos se encuentra entre las relaciones sociales más significativas para el desarrollo de un clima áulico positivo. El tipo de relación, su intensidad y calidad serán determinantes.

Esta asociación también encuentra sustento teórico en lo expresado por Urquiza et al. (2015), quienes plantean que los docentes que se caracterizan por expresar ánimo,

promover actitudes colaborativas y valores prosociales promoverán la aparición de conductas positivas y, en consecuencia, un buen clima áulico.

Al analizar la asociación entre clima áulico y la manifestación de conductas disruptivas registradas en alumnos adolescentes se utilizó el estadístico Rho de Spearman y se evaluaron correlaciones entre todos los reactivos propios de los instrumentos de medición. Entre los hallazgos se obtuvieron correlaciones con diferentes graduaciones de significación.

En primera instancia, los reactivos propios de cada instrumento presentaron correlaciones significativas intra-instrumento, lo que muestra cierto grado de congruencia en los datos obtenidos.

A la hora de evaluar la relación entre los reactivos de los diferentes instrumentos los resultados no fueron categóricos. La única variable que encontró correlación entre los dos instrumentos fue Mala conducta. Este reactivo, propio del instrumento ECPE, correlacionó con todos los reactivos del Cuestionario del clima del aula.

Las correlaciones encontradas con esta variable fueron de tipo inversa y de grado de significación bajo. Por medio de estas correlaciones se comprueba parcialmente la hipótesis de trabajo, ya que esta asociación determina que, ante mayor nivel de Mala conducta menores serán los valores de Clima áulico percibido. Por lo que se puede inferir que las conductas disruptivas se asocian parcialmente al clima áulico percibido por alumnos adolescentes.

Esta inferencia se puede asociar a los planteado por Paquetin Falcon (2009), quien define a la dimensión Mala conducta o conducta perturbadora como aquella que implica comportamientos disruptivos, desafiantes o negativos dentro del salón de clases que interrumpen el desarrollo normal de las actividades escolares.

Por su parte, García Correa (2008) define a las conductas disruptivas como el conjunto de conductas que transcurren en el aula e influyen de manera negativa en el proceso de aprendizaje, generando conflictos en el ambiente educativo.

De la misma manera, Uruñuela (2006) propone que las conductas disruptivas son conductas que tienen diferentes finalidades. Los alumnos, por medio de ellas, buscan conseguir atención o generar algún tipo de reclamo hacia el docente o hacia las estrategias didácticas que este emplee. Con este tipo de conductas logran alterar el flujo de la clase propuesto por el docente.

Estas conductas pueden surgir como un reclamo frente al docente ya que el interés del alumno por la materia y el grado de cohesión grupal tendrán vínculo directo con la actitud del docente frente a la clase, la innovación de sus propuestas y el tipo de vínculo que se gestó en el salón con sus alumnos (Moos y Moos, 1978; Urquiza et al., 2015).

Estas últimas asociaciones pueden vincularse con lo planteado por Hofstein et al. (1979), quienes entienden que la mala conducta en el aula puede relacionarse con variables como la velocidad de explicación, la diversidad de estrategias pedagógicas, la dificultad de los temas y la gratificación experimentada por los estudiantes, lo cual concuerda con lo mencionado por Urquiza et al. (2015).

Estas posturas teóricas sostienen las correlaciones encontradas entre Mala conducta (reactivo del EPCE) e Interés y motivación del maestro, Habilidades didácticas del maestro e Interés por la materia (variables propias del cuestionario Clima del aula).

En cuanto al grado de correlación entre Mala conducta, Pertenecer a un grupo y Ambiente cordial y respetuoso, las asociaciones pueden vincularse con lo planteado por

Hofstein et al. (1979) quienes sostienen que ciertas variables influyen en las relaciones en el aula y, por ende, en la actitud de los estudiantes, incluyendo discusiones y la integración del grupo. Ovejero Bernal (2002) atribuye estos problemas a la falta de habilidades para resolver conflictos. Esto puede llevar a un clima áulico tenso debido a relaciones conflictuadas entre pares (Gomez y Cuña, 2017).

Schlemenson (2008) destaca la importancia de las conductas disruptivas en la educación argentina y su impacto en la cohesión social. Argumenta que estas conductas son complejas y están influenciadas por factores contextuales y relacionales, abogando por un enfoque integral que considere al individuo y su entorno social y cultural. A partir de esto, el objetivo de la investigación es evaluar si la condición social influye en las conductas disruptivas y en la percepción del clima en el aula.

Para comparar estas variables en función de sus diferencias socioeconómicas, se utilizó el estadístico de H de Kruskal Wallis. A través de este estadístico se buscó determinar si existe diferencia significativa entre los grupos. Para analizar la condición social, se tomó como referencia el colegio de procedencia y la ubicación geográfica de la institución (Velazquez y Celemin, 2019; Suarez y Palma, 2010).

Los resultados obtenidos respaldan la hipótesis (H1) al revelar diferencias significativas entre los grupos, lo que a su vez refuta la hipótesis nula (Ho). En este sentido, se observa que el colegio “C” obtuvo valores notablemente más bajos en comparación con los otros dos colegios incluidos en la muestra.

En el análisis de las variables del Cuestionario de Clima del Aula (Ruiz, 2016), se pudo observar que el colegio “C” obtuvo los valores más bajos en comparación con los otros dos colegios de la muestra. Esta institución se ubicó en el último lugar en todas las variables del cuestionario, mostrando diferencias significativas con respecto a los otros colegios miembros de la muestra, que incluyen Interés y motivación del maestro,

Habilidades didácticas del maestro, Pertenencia a un grupo y Ambiente cordial y respetuoso.

En cuanto al análisis de las variables del instrumento EPCE, el colegio “C” obtuvo los valores más altos en comparación con los otros dos colegios de la muestra. Logró el primer lugar en las variables de Mala conducta, Victimización de compañeros y Daño a las instituciones. En la variable Impuntualidad e inasistencia, obtuvo el segundo lugar, siendo superado por el colegio “A”. No se encontraron diferencias significativas entre los grupos en la variable Acoso sexual

Dado que el colegio “C” se caracteriza por tener una población estudiantil que enfrenta condiciones socioeconómicas desfavorables, en función de su ubicación geográfica (Velazquez y Celemin, 2019; Suarez y Palma, 2010), podemos inferir que existe una relación significativa entre el factor socioeconómico y tanto la percepción del clima áulico como la manifestación de conductas disruptivas.

Esto se puede asociar a lo planteado por Aron y Milicic (1999), quienes proponen que los ambientes sociales y sus características tienen un impacto significativo en el desarrollo de los individuos. En particular, la presencia de redes de apoyo emocional estables, modelos de comportamiento positivos y un clima escolar favorable contribuyen a prevenir conductas disruptivas. Los estilos de crianza desempeñan un papel fundamental en la formación de las habilidades de resolución de conflictos y las estrategias de autorregulación (Bierman, 1996).

Estas competencias sociales generalmente se encuentran mejor desarrolladas en las poblaciones que cuentan con un mayor nivel socioeconómico, en comparación con poblaciones que poseen un menor nivel de desarrollo sociocultural (Coronel et al., 2011).

Esto se puede vincular positivamente a los datos obtenidos por la investigación, ya que los colegios “A” y “B”, siendo los que mejores condiciones sociales poseen (Velazquez y Celemin, 2019; Suarez y Palma, 2010), registraron los valores más altos en el Cuestionario de Clima del aula (Ruiz, 2016) y los valores más bajos en el EPCE (Paquetin Falcon, 2009).

Las conclusiones elaboradas en función de los resultados del colegio “C” se pueden vincular con lo estudiado por Ison (2004), quien llevó a cabo una comparación entre dos grupos de niños que vivían en situaciones de vulnerabilidad en Mendoza, Argentina. Uno de los grupos exhibía conductas disruptivas, mientras que el otro no lo hacía. El objetivo principal de este trabajo consistió en examinar las habilidades socio cognitivas relacionadas con la solución de conflictos interpersonales en estas poblaciones.

Los resultados señalaron que los niños que muestran comportamientos disruptivos enfrentan desafíos al abordar problemas, tomar decisiones y seleccionar opciones adecuadas en comparación con aquellos que no exhiben dichos comportamientos (Ison 2004).

Otro dato importante, es que se observaron prácticas parentales menos apropiadas en las familias de niños con conductas disruptivas, como un enfoque agresivo en las relaciones familiares, falta de atención tanto física como emocional, y una disciplina estricta. Estos descubrimientos sugieren que entornos familiares que no funcionan bien pueden contribuir a las dificultades en ciertas habilidades socio cognitivas relacionadas con el autocontrol en niños (Ison 2004).

Para Narvaez y Obando (2020) la falta de recursos socioculturales demuestra una desventaja social cuando los estudiantes expuestos a estos factores tienen menos habilidades para adaptarse y aprovechar su experiencia escolar. Lo que explicaría la

diferencia registrada con los otros colegios de la muestra, dando la posibilidad de inferir que las condiciones socioeconómicas si son un posible condicionante para el desarrollo educativo de los individuos.

Por otro lado, los resultados de la investigación dirigida por Ocampo Sánchez y Álvarez Lozano (2021) contradicen las conclusiones extraídas de este trabajo. Los investigadores realizaron un estudio que buscó examinar la relación entre el nivel socioeconómico y el rendimiento académico de estudiantes de preparatoria y concluyeron que no existe correlación significativa entre el desempeño académico y el nivel educativo de los padres, ni diferencias estadísticamente significativas entre el nivel socioeconómico y el rendimiento académico. Estos investigadores sugieren fortalecer el rendimiento académico sin que el nivel socioeconómico sea un factor determinante (Ocampos Sánchez y Álvarez Lozano, 2021).

No obstante, la investigación planteada por Miguez (2020), plantea que si existe una a relación entre las condiciones sociales y el rendimiento académico, y propone que el nexo que las vincula es, justamente, el clima áulico.

El clima áulico, que se refiere a las características psicosociales de un entorno educativo (Urquiza, 2015), si bien está parcialmente asociado con la manifestación de conductas disruptivas, puede ser útil como base para planificar estrategias educativas más efectivas. Miguez (2020) sugiere que el clima áulico actúa como un mediador entre las condiciones sociales y el rendimiento estudiantil. Aunque los datos de su investigación no respaldan totalmente esta idea, sugieren su viabilidad, lo que implica que el entorno escolar influye en cómo las condiciones sociales afectan el rendimiento académico y la conducta.

Esto concuerda con lo planteado por Flores Moran (2019) quien argumenta que la construcción de un ambiente relacional positivo antes de impartir conocimientos mejora las posibilidades de éxito en el aprendizaje.

Estas afirmaciones sugieren que no solo existe una conexión entre el desarrollo educativo y las condiciones sociales, sino que también pueden estar influenciadas por el clima áulico, lo que posiblemente podría ayudar a reducir la aparición de comportamientos disruptivos en el salón de clases ya que la falta de habilidades sociales para la resolución de conflictos o la escasez de herramientas necesarias para una correcta comunicación entre las partes, propiciarán la aparición de conductas negativas, lo que atentaría contra el desarrollo de un clima áulico positivo y, en consiguiente, afectaría el rendimiento académico del alumnado (Casassus, 2008).

En la misma línea, Ison (2001) advierte que el desarrollo defectuoso de los procesos cognitivos subyacentes a las habilidades sociales puede conducir a conductas poco eficaces para la integración social y el desempeño académico. Esta falta de recursos es un desencadenante de la disrupción escolar, que afecta tanto la convivencia como el rendimiento académico y se asocia con el fracaso escolar (Ovejero Bernal, 2002).

Esto adquiere relevancia al tener en cuenta los datos aportados por Murillo Torrecilla et al. (2021) quienes, para analizar el nivel de segregación escolar en Argentina, realizaron una investigación que tenía como objetivo determinar si la brecha en el rendimiento académico entre estudiantes de escuelas públicas y privadas se debe a la eficacia de las escuelas o a factores externos como el origen social y la composición socioeconómica de los alumnos.

Utilizando datos de PISA 2015 y modelos de regresión multinivel, se descubrieron que, al controlar estos factores, las diferencias entre los tipos de escuelas

desaparecen en Ciencias, Matemáticas y Lectura. Por lo que concluyen que estas diferencias son explicadas por factores externos, y resaltan la importancia de la metodología en la comprensión de esta desigualdad (Murillo Torrecilla et al., 2021).

Dentro de las limitaciones que presentó esta investigación se encuentra la falta de comparación de las condiciones estructurales de las escuelas, que son componentes materiales del clima áulico. Aunque estas variables están incluidas en el análisis de la percepción del clima áulico propuesto por el Cuestionario de Clima del Aula (Ruiz, 2016), habría resultado interesante realizar una comparación más detallada de los aspectos edilicios y, determinar si estos desempeñaron un papel influyente en la conformación del clima áulico.

Por otro lado, los hallazgos de esta investigación subrayan la importancia de que los docentes aborden las cuestiones relacionadas con la condición social de sus estudiantes para poder fomentar un ambiente positivo en el aula. Esto puede conducir a la implementación de estrategias educativas más efectivas, destinadas a estimular el crecimiento individual de los estudiantes y a cultivar una conciencia colectiva que facilite su integración y progreso social (Casassus, 2008).

No obstante, la elaboración de nuevas estrategias que fomenten el desarrollo de un clima áulico positivo y, en consecuencia, disminuyan la manifestación de conductas disruptivas debe tener en cuenta los aportes realizados por Proios et al. (2015) quienes se propusieron evaluar cómo las estrategias de manejo de comportamientos disruptivos en el aula, junto con el ambiente motivacional, afectan la reducción de dichos comportamientos y la percepción de la calidad de la enseñanza.

Los resultados obtenidos por esta investigación respaldan la relación entre el clima de gestión de la disrupción (DMCQ) y la reducción de la disrupción, pero no

influye directamente en la satisfacción con el trabajo del profesor, que depende más del ambiente motivacional en el aula (Proios et al., 2015).

Para concluir, una vía prometedora para desarrollar estrategias pedagógicas más efectivas implica la creación de un entorno de interacción dinámico y respetuoso que beneficie a todos los participantes involucrados (Sánchez-Aguilar, 2021). Además, es esencial buscar el disfrute como elemento impulsor en el aula, ya que esto puede generar satisfacción y motivación en todos los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje (Amador Salinas et al., 2021).

4. Referencias bibliográficas

- Alonso-Tapia, J., & Ruiz-Díaz, M. (2022). School Climate and Teachers Motivational Variables: Effects on Teacher Satisfaction and Classroom Motivational Climate Perceived by Middle School Students. A Cross-cultural Study. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 28(2), 151-163. <https://doi.org/10.5093/psed2022a4>
- Álvarez-Hernández, M., Castro-Pañeda, P., González-González-de-Mesa, C., Álvarez-Martino, E., y Campo-Mon, M. Á. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 32(3), 855-862. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>
- Amador Salinas, J. G., González Rivera, V., & Pérez Martínez, G. (2021). Disminución de conductas disruptivas en clases usando técnicas conductuales, deporte y motivación. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 7(1), 68-85.
- Anijovich, R., & González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique Grupo Editor.
- Arón, A. M., Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento*. Editorial Andrés Bello.
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10.
- Barr, J.J. (2016). *Developing a Positive Classroom Climate*. IDEA Paper #61. The IDEA Center. Obtenido de: https://www.researchgate.net/publication/312021719_developing_a_Positive_Classroom_Climate.
- Barreiro, A., Beramendi, M., & Zubieta, E. (2011). ¿Normas perversas en el ámbito educativo? *Aportes de la psicología social. Ciencia, docencia y tecnología*, (42), 137-154.

- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2005). Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia. Editorial Gedisa.
- Bierman, K. L. (1996). Integrating social- skills training interventions with parent training and family-focused support to prevent conduct disorder in high-risk populations: The fast track multisite demonstration project. *Annals of th New York Academy od Sciences*, vol. 794. New York Academy of Sciences.
- Bisquerra R. (2016) 10 ideas clave. Educación emocional. Barcelona: Graó.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(2), 84-101.
- Braslavsky, C. (1985). La discriminación educativa en Argentina. FLACSO/Grupo Editor Latinoamericano.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513.
- Bucholz, J. L., & Sheffler, J. L. (2009) Creating a Warm and Inclusive Classroom Environment: Planning for All Children to Feel Welcome. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(4), 4.
- Caballo, V. (1996). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Siglo XXI.
- Cancela Gordillo, R., Cea Mayo, N., Gabildo Lara, G., y Valilla Gigante, S. (2010). Metodología de la investigación educativa: Investigación Ex Pos Facto. Universidad Autónoma de Madrid.

- Cano, E. M. (2017). Rol de la psicología educativa a nivel superior. *Revista Oratores*, (4). DOI: 10.37594/ORATORES.N4.84
- Carmona, M. G., & López, J. E. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58.
- Casassus, J. (2008). "Aprendizajes, Emociones y clima de Aula" Paulo Freire *Revista de Pedagogía Crítica*, núm. 6, pp. 81-95.
- Castro Pérez, M., & Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica educare*, 19(3), 132-163.
- Corbetta, P. (2007). La técnica de las escalas. Corbetta, P. *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- Córdova-León, K., & Fernández-Huerta, L. (2019). Percepción del estudiante sobre el entorno educativo clínico en asignaturas prácticas en programas académicos de salud: revisión bibliográfica. *Revista Educación las Américas*, 8, 93-101.
- Correa Balcázar, E. (2019). Conductas disruptivas una revisión teórica del concepto. Universidad Señor de Sipan.
- Coronel, C. P., Levin, M., & Mejail, S. (2011). Las habilidades sociales en adolescentes tempranos de diferentes contextos socioeconómicos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 9(23), 241-262.
- Delgado, V. M. P., Mahecha, M. L. R., & Clavijo, M. S. O. (2010). Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES). *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(2), 1-13.

- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(27), 1109-1121.
- Dussel, I., Brito, A., & Núñez, P. (2007). Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina. Fundación Santillana.
- Extremera Pacheco, N., & Fernández Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*. <http://hdl.handle.net/11162/67025>
- Fernández García, I. (2001). ¿Qué entendemos por disrupción? En Fernández García, I. (ed.). *Guía para la convivencia en el aula*. Cisspraxis.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Narcea
- Ferreira, H. A., Maine, C. A., & Vidales, S. N. (2015). Reflexiones sobre la calidad de la educación secundaria argentina: la escuela posible como horizonte de expectativas. *EDUCC*
- Flores Moran, J. F. (2019). La relación docente-alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*, (35), 174-186.
- García, B., Lozano, M., & Díaz, I. (2019). *Escalas de Evaluación Psicológica*. UNAM
- García Correa, A. (2008). *La disciplina escolar*. Universidad de Murcia.
- Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire: une question sociale et institutionnelle. *VEI Enjeux*. 122, 10-25.
- Gómez, M. del C., & Cuña, A. da R. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação*, 8(2), 278–293. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.27976>

- González Rodríguez, M. D. M., Díez López, M., López Gaviño, F. y Román Rodríguez, M. (2010). La importancia del clima emocional del aula desde la perspectiva del alumnado universitario. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (35), 16-27.
- González, L. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 19 (3), 159-176.
- Gordillo, E. G., Rivera-Calcina, R., & Gamero, G. J. (2014). Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. *Educación y educadores*, 17(3), 427-443.
- Gotzens, C. (1986). Descripción del sistema de formación profesional. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Guardino, C. A., & Fullerton, E. (2010). Changing behaviors by changing the classroom environment. *Teaching exceptional children*, 42(6), 8-13.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed. --.) McGraw-Hill.
- Hollins, T. (1955) *Teacher's attitudes to children's behavior*. Manchester: Ed. University of Manchester.
- Ison, M. S. (2001), Training in Social Skills: An alternative technique for handling disruptive child behavior. *Perceptual and Motor skills*. *Psychological Reports*, 88, 903-911.
- Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Fundacion Universitaria Konrad Lorenz. 0120-0534

- Jiménez, L. (2016). Reflexiones teóricas del fenómeno de repitencia, prolongación, abandono y deserción de estudiantes universitarios. *Pensamiento Actual*, 16 (27), 261-269.
- Korinfeld, D. (2020). En las instituciones educativas: intervenir en situaciones complejas. *Convivencia, acompañamiento y cuidados*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Leivas, M. (2017). Educación secundaria, desigualdad educativa y nuevo desarrollismo en la Argentina pos-2001: estructuras que perduran y tendencias que se modifican. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(72), 57-88.
- López, A. P., Prados, M. Á. H., & Romera, C. G. (2013). La gestión eficaz del docente en el aula. Un estudio de caso. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(2), 77-92.
- Martínez, R. B., Chávez, J. M. A., & Quistian, M. A. R. (2016). Formación docente, competencias emocionales y conductas disruptivas en la escuela secundaria. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 12(6), 487-505.
- Martínez García, J. S., & Molina Derteano, P. F. (2019). Fracaso escolar, crisis económica y desigualdad de oportunidades educativas: España y Argentina. Universidad Autónoma de Madrid.
- Medina-Zuta, P., & Deroncele-Acosta, A. (2019). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Maestro y sociedad*, 16(3), 597-610.
- Mella, O., & Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 29(1), 69-92.
- Míguez, D. P. (2020). Condición social, clima escolar y desempeño académico en Argentina. Un estudio exploratorio en base a las pruebas PISA 2012. *Desarrollo Económico*, 60(231), 180-203. <https://www.jstor.org/stable/26974712>

- Miras, M. (1990). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. In *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 309-330). Alianza Editorial.
- Moos, R. H., & Moos, B. S. (1978). Classroom social climate and student absences and grades. *Journal of educational psychology*, 70(2), 263.
- Murillo Torrecilla, F. J., Martínez Garrido, C., & Graña Oliver, R. (2023). Segregación Escolar por Nivel Socioeconómico en Educación Primaria en América Latina y el Caribe. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(1), 87-118. ISSN-e 1696-4713.
- Narváez, J. H., & Obando, L. M. (2020). Conductas disruptivas en adolescentes en situación de privación sociocultural. *Psicogente*, 23(44), 144-165.
- Nelson, J. R., & Roberts, M. L. (2000). Ongoing reciprocal teacher-student interactions involving disruptive behaviors in general education classrooms. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(1), 27-37.
- Ocampo Sánchez, M. I., & Álvarez Lozano, M. I. (2021). Rendimiento académico y nivel socioeconómico de los niños de preparatoria. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(Extra-3), 682-707. ISSN-e 2542-3088.
- OMS (2014). Salud materna, del recién nacido, del niño y del adolescente. <https://www.who.int/es/>
- Ovejero Bernal, A. (2002). Cultura de la pobreza: violencia, inmigración y fracaso escolar en la actual sociedad global. *Aula abierta*.
- Paneiva Pompa, J. P., Bakker, L., & Rubiales, J. (2018). Clima áulico. Características socioemocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje. *Revista Educación y Ciencia*. Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación. 2448-525X

- Paquentin, V. I. (2009). Conductas parentales y problemas de conducta en la escuela secundaria: la perspectiva de los adolescentes. Tesis doctoral no publicada. UNAM.
- Pelechano, V. (1996). Habilidades interpersonales. Teoría Mínima y programas de Intervención. Promolibro.
- Pelechano, V. (1979) Terapia y modificación de conducta. Fundación Juan March.
- Pérez, Z. P. (2010). Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario: el clima de aula. Revista electrónica educare, 14, 7-20.
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. Infancia y aprendizaje, 4(sup2), 13-54.
<https://doi.org/10.1080/02103702.1981.10821902>
- Pineda Pérez, S., & Aliño Santiago, M. (1999). El concepto de adolescencia En Ministerio de Salud Pública de Cuba. Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud de la adolescencia, 1-9.
- Pompa, J. P. P., Bakker, L., & Rubiales, J. (2021). Clima áulico en la escuela secundaria de la ciudad de Mar del Plata. Psicología Escolar e Educativa, 25.
<https://doi.org/10.1590/2175-35392021221999>
- Proios, M., Proios, M. C., Siatras, T., & Patmanoglou, S. (2015). Students' perceived behaviors at school: a relation between behaviors in physical education lessons and the classroom. Journal of Human Sport and Exercise, 10(1), 113-125.
- Puiggrós, A. (2003). Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente, Buenos Aires: Galerna.
- Rigo, D. (2017). Docentes, tareas y alumnos en la definición del compromiso. Investigando el aula de nivel primario de educación. Educação em Revista. 33, 1-24.

- Rigo, D. Y. (2017). Docentes, tareas y alumnos en la definición del compromiso: investigando el aula de nivel primario de educación. *Educação em Revista*, 33, e154275.
- Rigo, D. Y., & Amaya, S. S. (2020). Compromiso y desvinculación académica: El clima áulico como elemento contextual de análisis. *Revista Educación y Sociedad*. Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez. Facultad de Ciencias Pedagógicas. 1811-9034
- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J. & Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 40(3-4), 105-126.
- Rios Carreño, J. (2022). Conductas disruptivas y el rendimiento académico del VI ciclo en la Institución Educativa Jose Carlos Mariategui. Universidad Cesar Vallejos.
- Rivera Martinez, G. V. (2018). Clima áulico en la calidad del desempeño escolar (Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación).
- Ruiz, C. (2016). Clima del aula en adolescentes de bachillerato: caso ULSA. Tesis doctoral no publicada. Universidad La Salle.
- Salvia, A. (2013). Juventudes, problemas de empleo y riesgos de exclusión social: El actual escenario de crisis mundial en la Argentina. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Sanchez-Aguilar, J., (2021). Tutors' and Tutees' Behaviors, Attitudes, and Perspectives Regarding EFL Peer Tutoring in Higher Education in Mexico. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(2), 167-182.
<https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.87744>
- Shernoff, D. J., Kelly, S., Tonks, S. M., Anderson, B., Cavanagh, R. F., Sinha, S., & Abdi, B. (2016). Student engagement as a function of environmental complexity in high school classrooms. *Learning and Instruction*, 43, 52-60.

- Schlemenson, S. (2008). *Violencias invisibles en la escuela: La construcción social de las conductas disruptivas*. Editorial Paidós.
- Suárez, A. L., & Palma Arce, C. (2010). *Condiciones de vida en el conurbano bonaerense. Sociedad y territorio en el conurbano bonaerense: un estudio de las condiciones socioeconómicas y sociopolíticas de los partidos del conurbano bonaerense*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Tiramonties, G., & Montes, N. (2009). La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas de investigación. *Trampas de la Comunicación y la Cultura*, 67. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/35848>
- Titanes, M. V., Muñoz, A. M., y Jimenez, M. (1997). *Competencia social: Su educación y tratamiento*. Editorial Pirámide.
- Torres, M. V. T., & Correa, A. G. (2002). Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (44), 175-189.
- UNICEF (2010). *Educación Secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo*. <https://www.unicef.org/argentina/>
- Urquiza, M. R., Quezada, E. G., Martínez, M. T. G. y Pérez, M. P. M. (2015). El clima áulico y los factores que le afectan. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10. Recuperado de <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDASECUNDARIO/article/viewFile/262/257>
- Uruleña, P. (2006). *Convivencia y conflictividad en las aulas: análisis conceptual. Disrupción en las aulas problemas y soluciones*. MECD.

Velázquez, G. A., & Celemin, J. P. (2019). Geografía y calidad de vida en la Argentina. *Journal de Ciencias Sociales*.

Visser, J. (2001). Aspects of physical provision for pupils with emotional and behavioural difficulties. *Support for Learning*, 16(2), 64–68.

Wainstein, M., & Baeza, S. (2005). Efecto de intervenciones con un modelo de resolución de problemas y desarrollo de habilidades sociales sobre la funcionalidad de clases escolares. In XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
<https://www.aacademica.org/000-051/323>

5. Anexos

Presentación y consentimiento informado:

Hola Soy Pablo Affre, estudiante de la carrera de Psicología. Realizó esta investigación con la finalidad de desarrollar mi tesis de grado.

La investigación tiene como objetivo estudiar el tipo de clima áulico y las conductas problemáticas registradas en colegios de zona sur, luego del retorno a la presencialidad plena, etapa posterior a las restricciones por la pandemia.

Como la investigación se desarrolla con estudiantes adolescentes, es necesario que el padre/madre o tutor autorice su participación en esta investigación.

Es importante que sepas que es voluntaria, anónima y confidencial; los datos serán utilizados exclusivamente para los fines de esta investigación. No se divulgará la información obtenida en esta evaluación.

Recordá que podés abandonar el cuestionario en cualquier momento, sin ningún problema.

Te llevará alrededor de 10 minutos completarlo.

Consentimiento del padre/ madre o tutor:

- *Si, acepto.*

Consentimiento del participante (estudiante):

- *Si, acepto.*

Instrumentos

Datos sociodemográficos:

¿Cuál es tu nombre?

¿Cuál es tu edad?

Sexo

- Masculino
- Femenino

¿Con qué género te identificas?

¿Dónde vivís? (Localidad)

¿Con quién vivís?

- Madre y Padre
- Solo Padre
- Solo Madre
- Otro

¿A qué escuela vas?

¿En qué año del colegio estás?

- 5to año
- 6to año

¿Repetiste de año?

- Nunca
- Una vez
- Más de una vez

¿Tenés materias previas?

- Ninguna
- Entre 1 y 4
- Más de 4

¿Retomaste la presencialidad en el colegio?

- Si
- No

¿Estuviste dispensado?

- Si
- No

En caso de que tu respuesta anterior sea afirmativa ¿Podrías indicarnos la causa?

- Soy factor de riesgo.
- Convivo con familiares con factor de riesgo
- Otro

¿Actualmente estás cursando con la totalidad de tu curso (Sin burbujas)?

- Si
- No

Cuestionario de Clima del aula

(Ruiz, 2016).

A continuación, aparecen una serie de afirmaciones sobre la vivencia dentro del salón de clases. Marca la casilla que mejor describa la manera en que esas afirmaciones describen tus sentimientos. Cada pregunta tiene cuatro posibles respuestas: 4 si estás **COMPLETAMENTE DE ACUERDO** en que la frase describe el ambiente real de clase; 3 si estás **DE ACUERDO** en que la frase describe el ambiente real de clase; 2 si estás **EN DESACUERDO** en que la frase describe el ambiente real de clase; 1 si estás **COMPLETAMENTE EN DESACUERDO** en que la frase describe el ambiente real de clase. Sus respuestas son muy importantes por lo que le pedimos responda con total sinceridad sabiendo que no hay respuestas correctas ni incorrectas y que la información que comparta es estrictamente **CONFIDENCIAL**. Por favor, no deje enunciados sin contestar; si tiene alguna duda, pregunte con confianza.

Afirmaciones	1	2	3	4
1. El maestro aclara mis dudas.				
2. El maestro explica con claridad los conocimientos de la materia.				
3. El maestro me motiva a obtener nuevos conocimientos.				
4. La disciplina dentro del salón de clase favorece mi aprendizaje.				
5. Las normas institucionales entorpecen mi aprendizaje.				
6. La disciplina dentro del salón de clase entorpece mi aprendizaje.				
7. Puedo consultar al maestro fuera de clase.				
8. En general nos llevamos bien en el salón.				
9. Las actividades en clase son interesantes.				
10. Se trabajar en equipo con mis compañeros.				
11. Me gusta estudiar para esta materia				
12. Las normas institucionales afectan negativamente mi desempeño.				
13. El maestro fomenta mi participación en clase.				
14. El maestro se interesa por que yo mejore mis conocimientos.				
15. Me cuesta trabajo entender esta materia.				
16. Entre compañeros nos ayudamos cuando no entendemos algún tema.				
17. Necesitas permiso para hacer cualquier cosa en el salón de clase.				
18. El maestro generalmente está preparado para su clase.				
19. El maestro confía en mi capacidad.				
20. El maestro me ayuda con mis problemas escolares.				
21. Existen demasiadas normas y reglas institucionales.				
22. Las actividades en clase se relacionan con la materia.				

23. Me interesa esta materia.				
24. Me siento parte del grupo.				
25. El maestro toma en cuenta mis sugerencias en el curso.				
26. El maestro nos explica cómo hacer los trabajos de la materia.				
27. El maestro se interesa por mis problemas escolares.				
28. Me siento bien en el grupo.				
29. Hay reglas de cómo debo comportarte en el salón de clase.				
30. Cuento con el tiempo suficiente para resolver las actividades en clase.				
31. El maestro acepta mis opiniones.				
32. Las normas de la institución favorecen mi aprendizaje.				
33. El maestro se interesa por que mis habilidades escolares sean cada vez mejores.				
34. El maestro me motiva a tener buenas calificaciones.				
35. Le caigo bien a mis compañeros.				
36. Me gusta esta materia.				
37. El maestro define el tipo de trabajo a realizar en la materia.				
38. Las normas que marca el reglamento son fáciles de cumplir.				
39. El maestro tiene una buena comunicación conmigo.				
40. Las normas institucionales son claras.				
41. Cuando algo sale mal el maestro me anima a que lo intente de nuevo.				
42. El maestro me valora como alumno.				
43. Escucho con atención a otro compañero cuando hablan.				
44. Esta materia es aburrida.				
45. Puedo confiar en mi maestro.				
46. No peleamos entre nosotros.				
47. Estoy de acuerdo con las normas institucionales.				
48. El maestro no tiene favoritismo hacia nosotros los estudiantes.				
49. Trabajo de manera cooperativa con mis compañeros.				
50. Hay reglas claras de cómo debo comportarme cuando el maestro da clase.				
51. Trato a mis compañeros con cariño.				
52. El maestro propicia un ambiente cordial en clase.				
53. Esta materia es inútil en mi formación.				
54. Las actividades en clase son interesantes.				
55. El maestro es respetuoso.				
56. Tengo buenos compañeros de clase.				

Escala de Problemas de Conducta en la Escuela (EPCE)

Paquetin Falcon (2009).

Instrucciones: Este cuestionario está diseñado para conocer lo que los estudiantes hacen en la escuela. Tus respuestas son confidenciales, por lo que te agradeceremos que seas sincero (a) en tus respuestas.

A continuación, aparece un listado de comportamientos que los jóvenes pueden presentar en la escuela, considerando lo sucedido en el último mes, en los cuadros de la derecha señala la frecuencia con la que tú has realizado alguno de ellos, poniendo una cruz en el lugar que corresponda.

Afirmaciones	4	3	2	1
1. Poner apodos a mis compañeros				
2. Aventar el mobiliario escolar (sillas, bancas...)				
3. Romper las reglas de la escuela				
4. Contestar mal al professor				
5. Distraer a los compañeros durante la clase				
6. Pelear con mis compañeros				
7. Volarme la clase				
8. Rezongar al professor				
9. Pintar las bancas del salón				
10. Hablar en clase				
11. Hacer “bromas sexuales”				
12. Desobedecer al professor				
13. Burlarme de mis compañeros				
14. Tocar el cuerpo de mis compañeros, aunque no quieran				
15. Rayar o pintar las paredes de la escuela				
16. Llegar tarde a la escuela				
17. Mentir al professor				
18. Salirme del salón de clases sin permiso				
19. Hacer que mis compañeros miren cuando toco mi cuerpo				
20. Rechazar a mis compañeros				
21. Faltar a clases				
22. Llegar tarde a clases				