



**DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**

Título del Trabajo:

**Las Variables Personales y Contextuales del Profesor y su Influencia Conjunta  
sobre el Clima de Clase en Grupos de Estudiantes de Secundaria**

Que presenta:

**LUIS ANDRÉS DÍAZ DE LEÓN SERVÍN**

Que para obtener el grado de:

**Doctor en Educación y Desarrollo Humano**

R.V.O.E. 20140209

Asesor: **Dra. María Alicia Zavala Berbena**

León, Guanajuato; Junio de 2020.

## ÍNDICE

Resumen.....	4
Introducción.....	6
Capítulo 1 .....	10
Planteamiento del problema .....	10
1.1 Problema de Investigación .....	10
1.1.1 Pregunta de investigación principal.....	19
1.1.2 Preguntas secundarias .....	20
1.2 Objetivos de la investigación .....	20
1.2.1 Objetivo general.....	20
1.2.2 Objetivos Específicos.....	20
1.3 Justificación.....	21
1.4 Marco contextual.....	26
1.5 Estado del arte .....	28
Capítulo 2 .....	47
Marco teórico.....	47
2.1 El docente y sus recursos personales.....	47
2.1.1 Función docente y problemática laboral.....	51
2.1.2 Recursos personales del docente para hacer frente a las demandas de su función.....	62
2.1.3 Inteligencia Emocional.....	72
2.1.4 Concepto de Liderazgo.....	76
2.1.4.1 El liderazgo docente.....	80
2.2 El Clima de Clase y la gestión docente.....	85
2.2.1 El concepto de Clima de Clase.....	88
2.2.2 La gestión docente en el Clima de Clase.....	96
2.3 La Adolescencia en la secundaria.....	107
2.3.1 Etapas de la adolescencia.....	111
2.3.2 Cambios en la adolescencia.....	114
2.3.3 Autonomía y búsqueda de identidad.....	120
2.3.4 La Adolescencia y el Clima de Clase.....	129
Capítulo 3 .....	138
Marco metodológico .....	138
3.1 Paradigma de investigación .....	138
3.2 Tipo de estudio .....	138
3.3 Hipótesis .....	138
3.4 Participantes .....	140
3.5 Herramientas .....	140
3.6 Procedimiento.....	151
3.7 Análisis de datos.....	152

Capítulo 4 .....	155
Resultados .....	155
Discusión .....	172
Conclusiones .....	178
Referencias .....	181
Anexos .....	201
Anexo A: Pilotaje EBCC .....	201
Anexo B: Instrumento de Clima de Clase .....	205
Anexo C: Instrumento de Inteligencia Emocional, BarOn (ICE) .....	209
Anexo D: Instrumento de Estilos de Liderazgo CELID- .....	213
Anexo E: Inventario de BurnOut de Maslach .....	215

## **Resumen**

El objetivo de la investigación es analizar la influencia conjunta de variables personales y contextuales del docente sobre el Clima de Clase en grupos de estudiantes de secundaria. La investigación se inserta en el paradigma cuantitativo y el tipo de estudio es explicativo, los participantes fueron 364 alumnos a quienes se les aplicó la Escala Breve de Clima de Clase. Asimismo, participaron 15 docentes a quienes se les evaluó utilizando un set de instrumentos: la escala Maslach, el cuestionario CELID-A y el test de Bar-On. También se aplicó una ficha de datos para analizar las variables contextuales. Los resultados de la investigación se muestran en dos partes, la primera corresponde a los datos descriptivos sobre el Clima de Clase, evaluado en cada grupo de forma general con todas sus asignaturas y en cada docente. En la segunda parte del estudio se diseñó un modelo de ecuaciones estructurales que muestra la relación de las variables personales y sociodemográficas consideradas en el diseño de la base de datos ajustada en el software Smart-PLS.

Sobre los hallazgos encontrados se destaca que el estilo de liderazgo Transaccional es el que tiene mayor impacto positivo y significativo sobre el Clima de Clase. En cambio el estilo de liderazgo Laissez Faire lo impacta de forma negativa. Respecto de la Inteligencia Emocional del docente se encontró que esta variable se relaciona de manera positiva y significativa con el Clima de Clase. Asimismo, la Baja Realización Personal del docente tuvo un impacto negativo y significativo sobre el Clima de Clase. Estos resultados aportan a la comprensión del constructo de Clima de Clase y las variables que lo determinan.

**Palabras clave:** Burnout, Clima de Clase, Estilo de Liderazgo, Inteligencia Emocional.

## **Abstract**

The objective of the research is to analyze the joint influence of personal and contextual variables of the teacher on the climate of class in groups of high school students. The research is quantitative and the type of study is explanatory, the participants were 364 students who were applied the Brief Class Climate Scale. Likewise, 15 teachers participated, who were evaluated using a set of instruments: the Maslach scale, the CELID-A questionnaire and the Bar-On test. A data sheet was also applied to analyze the contextual variables. The results of the research are shown in two parts, the first one corresponds to the descriptive statistics about the Class Climate, evaluated in each group in a general way with all its subjects and in each teacher. In the second part of the study, a model of structural equations was designed that shows the relationship of the personal and sociodemographic variables considered in the design of the database adjusted in the Smart-PLS software.

On the findings found, it is highlighted that the Transactional leadership style has the greatest positive and significant impact on the Class Climate. On the other hand, the Laissez Faire leadership style impacts him negatively. Regarding the Emotional Intelligence of the teacher, it was found that this variable is positively and significantly related to the Class Climate. Likewise, the Low Personal Achievement of the teacher had a negative and significant impact on the Class Climate. These results contribute to the understanding of the Class Climate construct and the variables that determine it.

**Keywords:** Burnout, Class Climate, Leadership Style, Emotional Intelligence.

## Introducción

El Clima de Clase es la percepción general, subjetiva y reflexionada que tiene un alumno acerca de las interacciones que se producen en su grupo-clase entre iguales y entre profesor-alumno. El docente presenta un conjunto de variables personales: sociodemográficas (edad, sexo, estado civil, nivel de estudios, experiencia docente y preparación socioemocional) y rasgos personales (Inteligencia Emocional, Estilo de Liderazgo y presencia de Burnout) que influyen en el desarrollo de la clase y en la cercanía y afecto con los estudiantes.

En este sentido el profesor debe gestionar su Clima de Clase durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y también promover las relaciones socioafectivas dentro de la misma, si la percepción del alumno es negativa del espacio donde aprende, se pueden generar acciones negativas constantes que pueden tener repercusiones no solo en las características del conflicto, sino también en el estrés o *Burnout* de los docentes.

El objetivo de la presente investigación es analizar la influencia conjunta de variables personales y contextuales del docente sobre el Clima de Clase en grupos de estudiantes de secundaria. La metodología de la investigación es cuantitativa, los participantes fueron docentes de secundaria y alumnos del mismo nivel. El estudio se desarrolló en la escuela particular Roberto Montes de Oca en la ciudad de León, Guanajuato. Se trata de una muestra no probabilística accidental a docentes de secundaria y alumnos del mismo nivel.

La muestra se conformó por 364 alumnos (n=364), el 50.5% (n=184) eran mujeres y el 49.5% (n=180) varones, con una media de edad de 13.5 años y una desviación estándar de 0.8. También se participaron 15 docentes, de los cuales el 60% (n=9) eran mujeres y el

40% (n=6) varones con una media de edad de 40.47 años y una desviación estándar de 8.87.

Para la recopilación de la información se utilizaron diferentes instrumentos para obtener datos de la variable dependiente (Clima de Clase) y las variables independientes del profesor de nivel de secundaria. En cuanto a la variable dependiente, para evaluar el Clima de Clase, se utilizó la Encuesta Breve del Clima de Clase (López-Bisquerra, 2013).

Con respecto de las variables independientes se evaluaron los rasgos personales del docente, considerando lo siguiente: 1.- Estilo de Liderazgo, se utilizó el cuestionario CELID-A de Castro Lozano, Lupano, Benatuil y Martín Nader (2011), 2.- Inteligencia Emocional, se empleó el Inventario del coeficiente emocional EQ-I CE BarOn adaptado por Nelly Ugarriza (2001), 3.- Síndrome de Burnout, se aplicó la Escala de Maslach (Maslach Burnout Inventory Educators Survey (MBI-ES) adaptado por Unda (2006) citado en Escudero y Delfín, 2009).

Respecto en la evaluación de variables sociodemográficas del profesor de nivel secundaria, se diseñó (creación propia) un pequeño formato que llenaron los mismos para identificar la edad, sexo, estado civil, preparación profesional, preparación socioemocional (si han tomado algún curso o diplomado, en este tema), experiencia docente y si tiene doble plaza o varios centros de trabajo.

El contenido del presente trabajo está dividido en tres partes, la primera parte hace referencia al problema del estudio, en la segunda parte se hace énfasis en el marco teórico, y la tercera parte se refiere al trabajo de campo. Así mismo, la distribución del documento consta de cuatro capítulos.

En el primero de ellos se hace referencia al problema de estudio, para ello, se especifican el planteamiento del problema, los objetivos generales y específicos, justificación, marco contextual y finalmente el estado del arte que presenta una relación de las investigaciones realizadas sobre el Clima de Clase en nivel secundaria y de las variables asociadas al docente como lo son: su Inteligencia Emocional, Presencia de Burnout, Estilo de Liderazgo que se describen en la presente investigación.

En el capítulo 2, se hace referencia al marco teórico donde se definen los diversos conceptos relacionados con la persona del docente: condiciones laborales y recursos personales, su función como docente y la problemática laboral. También se describen la Inteligencia Emocional y el concepto de liderazgo, así como las características del Clima de Clase y la importancia del profesor como gestor del clima mencionado. Finalmente se describe la etapa de la adolescencia y la importancia de ésta etapa del desarrollo y su interrelación con el entorno en el aula.

En el capítulo 3, se hace referencia a la metodología empleada en la investigación, en este capítulo se describen las características generales de la investigación, los participantes y las herramientas empleadas para medir cada una de las variables seleccionadas, los escenarios donde se desarrolló la investigación, el procedimiento en que se llevó a cabo en la recolección de los datos y finalmente el análisis de los datos obtenidos.

En el capítulo 4, se presentan los resultados obtenidos, así como el análisis de las hipótesis establecidas y el modelo de ecuaciones estructurales empleado como aparato analítico para contrastar dichos postulados. También se muestra la discusión de los resultados obtenidos, en donde se analizan los resultados a la luz de la literatura disponible sobre el tema.

Finalmente en los anexos, se presentan cada uno de los instrumentos que se utilizaron en la investigación realizada como son: La Encuesta Breve de Clima de Clase y su pilotaje, Inteligencia Emocional de BarOn, Estilos de Liderazgo de CELID-A y el Inventario de Burnout de Maslach. Los instrumentos están validados y en dichos anexos se presenta en su estudio estadístico y validación.

## Capítulo 1

### Planteamiento del problema

#### 1.1 Problema de Investigación

Un factor importante que presentan las escuelas de calidad es la existencia de un buen clima escolar, así como el fomento de experiencias de convivencia y resolución de conflictos en los centros educativos (Lizasoain y Angulo, 2014). Los vínculos personales son un precedente fundamental al proceso de enseñanza – aprendizaje, esta conexión entre personas es una característica que refleja un elemento de mejora en el Clima de Clase.

Si bien es cierto que el clima escolar está configurado por una serie de factores contextuales, institucionales, de aula e interpersonales, es en el aula precisamente donde se puede apreciar la interacción entre los alumnos y el profesor en un proceso socioafectivo más definido y dirigido objetivamente hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje (Amores y Ritacco, 2012; Hernández y Hernández, 2011; Cornejo y Redondo, 2001, Manota y Melendro, 2015).

Para Latapí (1996) la calidad es la concurrencia de los cuatro criterios que debieran regir el desarrollo educativo: eficacia, eficiencia, relevancia y equidad, como paradigma de macro planeación. En el plano micro, la calidad arranca en la interacción personal maestro-alumno, en la actitud de éste ante el aprendizaje.

En una consulta realizada en las bases de datos de la Secretaría de Educación del Estado de Guanajuato (SEG) y de acuerdo conl Sistema Integral de Información Educativa del Estado de Guanajuato, se reportó una matrícula de de 331, 571 alumnos de secundaria en el ciclo escolar 2017-2018, misma que se muestra en la Tabla 1:

*Tabla 1*

*Indicadores Educativos del Estado de Guanajuato del 2015-2018.*

<b>NIVEL EDUCATIVO / INDICADOR</b>	<b>2015-2016 %</b>	<b>2016-2017 %</b>	<b>2017-2018 %</b>
<b>ABSORCIÓN</b>	95.9	97.1	97.2
<b>ABANDONO ESCOLAR</b>	5.3	5.1	4.4
<b>REPROBACIÓN</b>	3.4	3.2	4.7
<b>EFICIENCIA TERMINAL</b>	85.1	87.8	88.1
<b>TASA DE TERMINACIÓN</b>	88.0	95.3	91.2
<b>COBERTURA (12 A 14 AÑOS DE EDAD)</b>	105.3	99.99	97.9
<b>TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN</b>	91.3	86.2	84.5

Fuente: Diseño propio con base en datos de la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG, 2019).

Al realizar el cálculo en el indicador de reprobación y abandono escolar se obtuvo un total de 15, 584 alumnos, mismos que en su trayectoria escolar y la eficacia del proceso de enseñanza – aprendizaje no es la esperada. En este sentido, el Clima de Clase positivo se construye a través de las normas, hábitos, comportamientos y prácticas sociales que surgen a partir de las relaciones que profesores y alumnos establecen entre sí, formando una serie de pautas socioafectivas definidas (Claro, 2013; García, 2002).

Dentro de estas pautas establecidas es donde el alumno percibe su integración al grupo, a la clase y a la institución educativa, esta percepción puede coincidir o no con la percepción del profesor, pero se enmarca con la dinámica de intercambio de interpretaciones que es parte natural del proceso educativo (Manota y Melendro, 2015).

Por lo común, el Clima de Clase recae principalmente en el profesor, ya que es el responsable de dirigir al grupo corrigiendo y estableciendo relaciones afectivas positivas en el aula. Los profesores eficaces en la mejora de sus habilidades sociales y del

comportamiento de sus educandos proporcionaran un impulso significativo a la adquisición de competencias académicas y de la enseñanza de contenidos académicos (Comellas, 2013; Boyano, 2013; Bueno y Garrido, 2012).

En ocasiones el Clima de Clase no es adecuado debido a la falta de comunicación, cercanía, escucha activa, diálogo y relaciones afectivas entre el profesor y el alumno. En este sentido el alumno presenta una serie de conductas disruptivas que obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje y relaciones interpersonales en el grupo, dificultando la convivencia en el aula y la consolidación de aprendizajes. Los alumnos que perciben un trato distante de sus profesores bajan su rendimiento escolar, se sienten indiferentes en clase, su involucramiento en el proceso de aprendizaje es bajo y manifiestan un comportamiento antisocial (Manota y Melendro, 2015).

Moreno Olmedilla (1999), distingue seis tipos o categorías de comportamiento antisocial entre la que diferencia:

- a) Disrupción en las aulas. Situación en el aula en la que tres o cuatro alumnos impiden con su comportamiento el desarrollo normal de la clase, obligando al profesor a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden y, por lo tanto, interfiriendo en el aprendizaje del resto de los alumnos.
- b) Problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado). Se trata de los conflictos profesores-alumnos, suponiendo un paso más de lo que se denomina con anterioridad disrupción en el aula.
- c) Maltrato entre compañeros (bullying). Se trata de procesos en los que uno o más alumnos acosan e intimidan a otro, a través de insultos o rumores que generan aislamiento social.

- d) Vandalismo y daños materiales. Se refiere de la falta de cuidado y respeto hacia las cosas o hacia las personas.
- e) Violencia física. Agresiones, extorsiones que se manifiestan en el grupo.
- f) Acoso sexual. Es un fenómeno o manifestación oculta de comportamiento antisocial.
- g) Además de estas seis categorías, Torrego y Moreno (1999), añaden dos comportamientos antisociales más: el primero es el absentismo, que da lugar a importantes problemas de convivencia en muchos centros escolares y el segundo serían las prácticas ilegales (copiar en los exámenes, plagio de trabajos y de otras tareas, etc).

A partir de lo anterior resulta rentable analizar las variables personales y contextuales del profesor y la influencia de las mismas sobre el Clima de Clase, tales como Liderazgo y la Inteligencia Emocional entre otras. En cuanto al liderazgo, los profesores deben asumir el compromiso con responsabilidad las demandas actuales de la sociedad y del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje como agentes comprometidos con la transformación de conductas, autorrealización y mejores oportunidades de desarrollo para los alumnos.

El liderazgo en la última década, se considera uno de los temas de mayor importancia para las instituciones educativas y el propio sistema educativo nacional, que reconoce la necesidad de mejorar el desempeño docente a través del mismo; estas instituciones educativas identifican el papel que juega el profesor dentro del aula, al relacionar su liderazgo con la disciplina en sus alumnos, es por ello que se requiere de personal altamente competitivo, que ejerza un trabajo acorde con las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje para desarrollar disciplina dentro del aula y un clima positivo de

clase que genere un ambiente escolar sano(Santiago, Otero-López, Castro, y Villar de francos, 2008)..

Los problemas de convivencia en el aula se incrementan día a día y esto demanda que los profesores también requieren de ser dotados de herramientas para afrontar el estrés asociado a los problemas de comportamiento de los alumnos y para manejar los diferentes conflictos que se dan en el aula y en el centro escolar (Santiago, Otero-López, Castro, y Villar de francos, 2008).

Al respecto Heller (1998: 38) expresa que: “Aun cuando la estructura cognoscitiva de un individuo sufre cambios debido a la maduración y la interacción directa con el medio ambiente, la experiencia de aprendizaje a través de un mediador es considerada como una fuente de desarrollo de procesos mentales elevados y de parámetros éticos, estéticos y sociales relevantes”.

Del planteamiento anterior se desprende la importancia del profesor como mediador del aprendizaje, como tal debe diseñar experiencias y propiciar condiciones para inducir la modificación de la estructura cognitiva en el educando y la práctica de valores; en esta última es clave su modelaje actitudinal, enriquecido con la aplicación de estrategias no solo de índole cognitivas sino también afectivas, que le permitan fortalecer además de las dimensiones de la inteligencia emocional en los alumnos (aptitud personal y aptitud social), los aspectos siguientes:

- Crear un clima psico-afectivo propicio al desarrollo cognoscitivo y formación de valores en los alumnos.
- Evaluar atendiendo al contenido, así como los procesos y procedimientos que producen determinadas respuestas.

- Imprimir a la actividad educativa, reciprocidad, intencionalidad, significado, trascendencia, y sentimiento de competencia, requisitos esenciales para mediar el aprendizaje.

Para Blanchard (2007) el liderazgo se define como la capacidad de influir sobre otros, mediante el desencadenamiento del poder y el potencial de las personas y las organizaciones para la obtención de un bien mayor, es decir, aquello que es mejor para todos los interesados.

En este sentido el liderazgo dentro del aula forma parte de un rol importante para crear y conducir las diferentes situaciones afectivas y actitudinales dentro del grupo. Cuando el profesor tiene desconocimiento de las relaciones afectivas entre sus alumnos, se dificulta la buen funcionamiento del grupo y por consiguiente el Clima de Clase.

La importancia de liderar a los alumnos radica en la capacidad que tiene el docente para dejar que ellos en determinado tiempo tomen sus propias decisiones y que nadie oculte sus habilidades o destrezas; el liderazgo es un proceso que se desarrolla día a día para poder lograr con éxito los aprendizajes esperados en el aula y propiciar las condiciones necesarias para detonar un clima positivo en el grupo.

Según Blázquez (2007) las principales funciones que debe desempeñar un docente para ser considerado un líder son las siguientes:

- ✓ **Diagnóstico de necesidades y tratamiento de la diversidad:** El profesor debe estar al tanto de las características individuales y grupales de sus alumnos; como responsable de sus estudiantes, debe elaborar un diagnóstico de necesidades de formación; de esta manera se podrá obtener un nivel de enseñanza de calidad. El docente debe favorecer el aprendizaje significativo y respetar el ritmo de trabajo

de cada escolar. Así mismo deberá tomar en cuenta y atender la multiculturalidad al respetar a sus alumnos, independientemente de su situación cultural y social.

✓ **Preparar las clases:** El docente debe preparar cuidadosamente cada una de las clases a impartir a través de un diseño curricular que abarque:

- Objetivos didácticos, con diferentes niveles de logro para prestar servicio a la diversidad.
- Clasificación de contenidos, que incluya los tres tipos: conceptuales, procedimentales y sobre todo actitudinales.
- Actividades, variadas y desarrolladas, con la posibilidad de que el alumno pueda elegir y distinguir entre aquellas que pueden ser supervisadas por el docente y otras en las que el alumno las pueda ejecutar en forma individual. Recursos didácticos, deben ser variados y acorde a los estudiantes; se deben tomar en cuenta las TIC.
- Evaluación, se debe tomar en cuenta la continua o formativa sin pasar por alto la inicial y final.
- Diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje, para aquellas mediaciones educativas específicas, en las que se debe incluir acciones significativas para promover el aprendizaje libre de cada estudiante.

✓ **Motivar al alumno:** El profesor debe estimular en el alumno el interés de aprender y guiarlo hacia los contenidos y objetivos propuestos. Esto se puede efectuar a través de:

- Relacionar lo que ha aprendido, con los nuevos aprendizajes y sus experiencias importantes.
  - Informar a los estudiantes sobre los objetivos y contenidos que tienen que asimilar.
  - Proponer actividades dinámicas e interesantes.
  - Incentivar la participación en clase.
  - Propiciar un ambiente que eleve los niveles de confianza y seguridad.
- ✓ **Evaluar el aprendizaje de los alumnos y la práctica docente:** Servirá como referencia para valorar el rendimiento, evaluar la intervención del profesor; así mismo para implantar mejoras. La evaluación es una de las mejores estrategias de construcción y progreso competitivo.
- ✓ **Tutoría y ejemplo:** El profesor como líder debe enseñar a sus alumnos con el ejemplo, la actitud y los valores; debe mantener una estrecha relación con las familias para recabar información, estar al tanto de los alumnos y asesorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ **Investigar e innovar en el aula:** El líder debe estar en proceso continuo de investigación sobre cómo utilizar las herramientas didácticas, debe salir de la rutina, cambiar su estilo de trabajo, las herramientas o recursos didácticos los debe innovar para que exista atracción hacia los alumnos y deseos de aprender.

Dentro de las variables de interés para el estudio del Clima de Clase se destaca la inteligencia emocional de los profesores. El término “inteligencia emocional” fue utilizado por primera vez en 1990 por Salovey y Mayer, sin embargo fue Goleman quien

lo impulsó en 1995, convirtiéndolo en un tema de amplio significado. Dicho autor define la inteligencia emocional como la capacidad que tiene la persona para reconocer sentimientos en sí mismo y en otros, siendo hábil para manejarlos adecuadamente en sus relaciones intrapersonales e interpersonales (Goleman, 2001).

Los profesores son los principales líderes emocionales de sus educandos. La capacidad de los profesores para identificar, comprender y regular las emociones de sus alumnos es el mejor índice del equilibrio emocional de su clase (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

Ante un conflicto en el aula profesor-alumno, alumno-alumno, el profesor debe intervenir como mediador con estrategias para regular y gestionar las relaciones socioafectivas dentro del aula. Estas acciones constantes pueden tener repercusiones no solo en las características del conflicto, sino también en el estrés o Burnout de los profesores, que carecen de herramientas para afrontar los conflictos y los problemas de comportamiento y conductas antisociales desplegadas por los alumnos (Santiago, Otero-López, Castro, y Villar de francos, 2008).

En cuanto a la variable del síndrome de Burnout, fue en los años 80 donde el modelo teórico establecido por Maslach y Jackson (1981) establece tres dimensiones para la definición del síndrome de “quemarse por el trabajo” o Burnout. Estos investigadores acuñaron el término y desarrollaron el modelo teórico y empírico, a través del Maslach Burnout Inventory [MBI], que en la actualidad constituye una fuente de referencia básica en la investigación sobre el síndrome de Burnout en el profesor (Silvero, 2007).

El estrés del profesor aparece asociado de este modo a sentimientos de baja autoestima, de falta de apoyo por parte de la comunidad escolar, de actitudes de indefensión (García, 1993; Jilks, 2002) y de frustración (Polaino-Lorente, 1982), como

consecuencia de una situación de desequilibrio que el profesor percibe entre valores y metas, habilidades, recursos y exigencias del entorno.

De este modo, podemos entender el estrés como una percepción de desproporción entre las demandas que el contexto exige y las respuestas que uno es capaz de ofrecer, que se traduce en la generación de emociones negativas (Rudow, 1999). Así mismo, el estrés se asocia con una mala adaptación entre la persona y el medio en el que trabaja, derivada de la falta de apoyo que percibe (Guglielmi y Tatrow, 1998; Sureda García y Colom Bauzà, 2002; Travers y Cooper, 1997).

Por todo lo descrito hasta aquí, se vuelve indispensable contar con profesores que sean capaces de establecer y gestionar una relación cálida y afectiva con sus alumnos, de estimularlos y motivarlos para que superen sus errores en vez de señalarlos y exhibirlos cuando se equivocan, de destacar sus cualidades o aciertos y ayudarlos a nivelar sus deficiencias académicas, es reconocer constantemente el mérito del esfuerzo; de esta manera, no solo estará promoviendo el desarrollo de su autoestima, sino proporcionando la fuerza y la energía necesaria para orientarse al logro y a la superación personal (Gutiérrez, 1999).

De aquí se presenta la oportunidad para que la escuela pueda convertirse en uno de los referentes positivos y esperanzadores con el que cuentan los alumnos, frente a las crisis familiares y sociales, que caracterizan el tiempo actual. De lo anterior surgen algunas preguntas de investigación:

**Pregunta de investigación principal.**

¿Cómo influyen las variables personales y contextuales del profesor sobre el Clima de Clase en grupos de alumnos de la escuela secundaria Roberto Montes de Oca en la ciudad de León, Guanajuato?

### **Preguntas secundarias.**

1. ¿Cuáles son las variables sociodemográficas y rasgos personales del profesor que se asocian con el Clima de Clase en la literatura especializada el nivel de inteligencia emocional del docente de la escuela secundaria Roberto Montes de Oca?
2. ¿Cuáles son las variables contextuales del ámbito laboral relacionadas con el Clima de Clase en la literatura especializada?
3. ¿Cuáles son los rasgos personales de los profesores de la escuela secundaria Roberto Montes de Oca relacionados con el Clima de Clase tales como la IE, estilo de liderazgo y la presencia de Burnout?
4. ¿Cuál es el nivel de Clima de Clase en el aula percibido por grupos de estudiantes de la escuela secundaria Roberto Montes de Oca?

## **1.2 Objetivos de la investigación**

### **1.2.1 Objetivo general.**

Analizar la influencia conjunta de variables personales y contextuales del profesor sobre el Clima de Clase en grupos de estudiantes de secundaria.

### **1.2.2 Objetivos específicos.**

- Identificar variables sociodemográficas y rasgos personales del profesor que se asocian con el Clima de Clase en la literatura especializada.
- Identificar las variables contextuales del ámbito laboral del profesor de secundaria relacionadas con el Clima de Clase en la literatura especializada.

- Evaluar rasgos personales de los profesores de secundaria relacionados con el Clima de Clase tales como la Inteligencia Emocional, Estilo de Liderazgo y la presencia de Burnout.
- Valorar el nivel de Clima de Clase en el aula percibido por grupos de estudiantes de secundaria.

### **1.3 Justificación**

El principal objetivo de la Reforma Educativa es que la educación pública, básica y media superior, además de ser laica y gratuita, sea de calidad, con igualdad e incluyente. En este sentido, asegurar que los aprendizajes de los educandos sean significativos, relevantes y situados con utilidad para la vida, independientemente de su entorno socioeconómico, origen étnico o género (SEP, 2017, pág. 23).

México tiene enorme potencial en el tamaño y el perfil de su población con 123.5 millones de habitantes, somos el noveno país más poblado del mundo (CONAPO, 2015 citado en SEP, 2017, pág. 23). Nuestro sistema educativo es también uno de los más grandes del mundo. Actualmente, con el apoyo de poco más de dos millones de docentes ofrece servicios educativos a más de treinta y seis millones de alumnos en todos los niveles (SEP, 2017, pág. 24).

Carlos Muñoz Izquierdo hace un recuento de la calidad educativa mexicana, donde identifica como constante la cantidad sobre la calidad. Dice: “importa atender, como sea, a un torrente de nuevos educandos en una mera expansión lineal del sistema educativo”. (Muñoz, 1983). Se privilegia, de este modo, la cobertura sobre la eficiencia de los servicios que se ofrecen.

La sobrecarga de trabajo junto a la carencia de apoyo social y la falta de autonomía sobre las propias actividades laborales, constituyen los riesgos psicosociales principales que inciden en el desarrollo del estrés laboral en el mundo, además de que son las mejores documentadas porque son las fuentes de estrés más evidentes (OMS, 2004).

Para el caso de la profesión docente no es la excepción, pues si algo la caracteriza es la multiplicidad de actividades que ejerce y la falta de tiempo con la que se cuenta para lograrlo. La sobrecarga de trabajo es tan característica en la docencia, que incluso se llega a asumir como algo inherente a la profesión (UNESCO, 2005).

Como fuente de estrés tiene una doble dimensión: Una cuantitativa y una cualitativa. Desde el aspecto cuantitativo se refiere al exceso del volumen o magnitud de trabajo con relación al tiempo disponible para realizarlo. Y desde el aspecto cualitativo hace alusión a lo complicado de las actividades; que exista una excesiva demanda con relación a los conocimientos y competencias profesionales con los que se cuenta. Este factor implica entonces que las actividades laborales no son estresantes por sí mismas sino se convierten en una fuente de estrés cuando son muchas y /o complejas con relación a los recursos temporales y profesionales del trabajador (Manassero, 2003; Napione, 2008).

En investigaciones realizadas por Guevara Niebla y Sylvia Schmelkes se parte de la premisa de que el mero incremento en la eficiencia terminal no representa mejoras en la calidad de la educación. En otras palabras, los estudiantes acreditan el año, pero no los conocimientos. Plantean que la escuela se moviliza hacia la calidad mediante la corresponsabilidad de directores y profesores cuando éstos tienen metas y una visión compartidas y cuando participan en el análisis de resultados (Ornelas, 1997).

De acuerdo con un estudio realizado por el Observatorio Ciudadano en 2014, de la ciudad de León, Guanajuato, los factores dentro de la escuela son importantes en el bajo

rendimiento académico, la reprobación, los problemas de conducta de los alumnos, el disciplinamiento y el autoritarismo de los maestros, así como el equipamiento, el presupuesto disponible en la escuela y los grupos con menor cantidad de estudiantes para atender a aquellos en riesgo de abandono escolar es imprescindible para abordar el bajo desempeño, la inasistencia a clases, la reprobación y desmotivación.

Por lo anterior, es necesario analizar el contexto educativo en su organización y su responsabilidad ante las situaciones escolares que propician el abandono escolar (Tapia, Pantoja, Fierro, 2010).

La relación afectiva y vinculación del docente en los espacios y momentos que comparte con el alumno constituye un elemento de retención o expulsión de los jóvenes estudiantes. Se observan unos índices elevados de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, estrés ante los exámenes, abandonos en los estudios, aburrimiento, indisciplina escolar y otros fenómenos relacionados con el fracaso escolar. Estos hechos provocan estados negativos, como la apatía, depresión, y algunas veces intentos de suicidio. Todo esto ello está relacionado con déficits en la madurez y el equilibrio socioemocional (Tapia, Pantoja, Fierro, 2010).

Es aceptado que las relaciones sociales pueden ser una fuente de conflictos, no solo en el ámbito de la educación sino también en la profesión, familia, comunidad, tiempo libre y cualquier contexto en el que se desarrolle la vida de una persona. Estos conflictos afectan a los sentimientos, de tal manera que a veces pueden llegar a producir respuestas violentas incontroladas que se verán reflejadas en el ámbito social.

En 2014 se disparó el número de suicidios en el estado de Guanajuato, al registrarse un total de 402 en los distintos municipios, principalmente en León, Irapuato, Celaya y Salamanca, de acuerdo con un informe de la Agencia de Investigación Criminal de la

entidad, de la Procuraduría General de Justicia. En total, de 2009 al último día de diciembre del año pasado, se reportaron dos mil un suicidios en los 46 municipios. Donde más decesos ocurrieron por esta causa fue en León, con 562 durante los seis años.

Destaca que en la ciudad de León, Guanajuato se repuntó el número de suicidios durante los últimos cuatro años de manera importante, pues mientras en 2009 y 2010 se dieron 79 y 76, respectivamente, en 2011 fueron 99, y en los últimos tres años este tipo de muertes superó el centenar de personas.

Un clima social positivo es aquel en que las personas son sensibles a las situaciones difíciles que puedan estar atravesando los demás, y son capaces de dar apoyo emocional. El clima social positivo se asocia habitualmente a la inteligencia emocional que tengan los miembros del grupo para resolver sus conflictos en formas no violentas. En las escuelas se presentan comportamientos violentos e indisciplinados que tienen en su base sentimientos de insatisfacción e inadaptación socioemocional en alumnos que, por distintos motivos, no se integran en el trabajo académico.

La Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG) tiene registrados 403 casos de bullying en escuelas de la entidad, durante el periodo comprendido entre 2014 a 2017. La violencia física se combina generalmente con violencia psico emocional, verbal o ambas. En este mismo periodo se registraron 16 casos donde también se violentó a través de las tecnologías de la información y la comunicación, y en dos hubo inclusive violencia sexual.

La educación para la convivencia, integra el interés por promover habilidades sociales e interpersonales en los alumnos con el interés porque estas habilidades estén siempre al servicio de objetivos morales y pro sociales. Se busca pues la educación socio-moral y afectiva de la persona, como expresión de una educación integral y como

prevención efectiva de conflictos en las escuelas, pero también en la sociedad democrática.

La interacción en el aula es inevitable y es de vital importancia la intervención docente en todo momento de la jornada escolar. El mantener un Clima de Clase positivo dentro del aula permitirá mejorar los niveles de comunicación, cercanía y participación de los integrantes del grupo y del mismo docente. Así mismo, el docente debe dar un trato cálido y respetuoso, debe tener mente abierta, actitud positiva, cercanía al educando y participación positiva en la disciplina del aula, estas serían las cualidades del docente dentro del Clima de Clase en el aula y de las características que perciben más importantes los alumnos del docente en su interacción dentro del salón de clase (Villalta, Martinic, Guzmán, 2011).

En este sentido, el Clima de Clase es una variable influyente en el valor predictivo de la competencia emocional respecto al rendimiento académico y que la competencia emocional ejerce, así mismo, una influencia mediadora entre el Clima de Clase y el rendimiento académico.

Por lo tanto el liderazgo docente y el Clima de Clase en el aula canalizan la importancia del liderazgo del docente para generar ambientes de aprendizaje sanos, como gestor del Clima de Clase en el aula independientemente del tipo de materia impartida y desarrollar aprendizajes que impulsen un mejor rendimiento en la escuela y abatir la reprobación y el abandono escolar (Alonso, 2008; Arón, Milic, 2001; Barreda, 2011; Cornejo, Redondo, 2001; Hunt, 1987; Gázquez, Pérez, Carrión, 2011; González, Villalobos, Laurett, 2009; López-González y Xavier Oriol, 2016; Mejía, Ávila, 2004; Manota, Melendro, 2015; Ochoa, Peiró, 2010; Villalta, Martinic, Guzmán, 2011).

Para finalizar, en la investigación se generó un modelo con ecuaciones estructurales que ayude a teorizar e identificar las variables personales y sociodemográficas del profesor de secundaria que impactan en la construcción del Clima de Clase, el cual es indispensable mantener dentro de las aulas para detonar mejores aprendizajes y relaciones afectivas entre el profesor y el alumno, y a su vez mejorar la metodología de la estructura de la clase y consolidar acciones que mejoren la calidad educativa.

En este sentido, la relevancia del presente trabajo es el impacto en las instituciones educativas para considerar la variabilidad del Clima de Clase que se genera con cada profesor en cada clase y valorar las posibles implicaciones que detonaría un profesor en el aula, si está inmerso dentro de un ambiente laboral negativo.

#### **1.4 Marco contextual**

La escuela Roberto Montes de Oca, es una institución educativa particular, en donde se llevan a cabo los procesos educativos, a través de procedimientos pedagógicos alineados a los programas de estudio y actividades escolares, con la participación de la comunidad educativa, y con el fin de lograr que cada alumno y alumna alcance la mejor preparación intelectual, moral, social, afectiva y espiritual.

En dicha institución se ofrece el servicio de los siguientes niveles escolares: preescolar, primaria y secundaria. El colegio pertenece a la congregación “Hijas Mínimas de María Inmaculada”, su fundador fue Pablo de Anda Padilla. El 25 de marzo de 1886 es fundada la congregación, como institución permanente para asistir a los necesitados carentes de auxilio y de amor.

Dicho fundador, atendía con delicadeza a los niños de la calle y abandonados para entregarlos a las religiosas como un precioso regalo que debían cuidar con gran esmero, ternura y entrega del padre celestial. Ganarlos para Dios y hacerlos útiles para lo sociedad

educándolos para que como madres enseñaran y corrigieran bajo la mirada maternal y amorosa de María Santísima.

La institución es católica y es por ello que los valores morales y espirituales van encaminados a vivir el ejemplo de Jesús y María; se debe de estar convencido de aceptar este tipo de educación (esto requiere retiros y actividades que lo solicite) formadora y cristiana.

La misión, visión y valores, son los siguientes:

- ✍ Misión: Formar seres humanos con una educación integral, que les permite desarrollar sus capacidades desde la dignidad de la persona participando activamente en la transformación de una nueva sociedad, siendo críticos, creativos y solidarios.
- ✍ Visión: Ser la mejor Institución que proporcione una información Integral, facilitando en os estudiantes el desarrollo de sus capacidades, para realizarse personal y comunitariamente.
- ✍ Valores: Honestidad, Responsabilidad, Solidaridad, Amor, Respeto.

**Recursos económicos:** La escuela se sostiene con la aportación mensual de cada una de las familias de los alumnos.

**Recursos humanos:** Los docentes que integran la plantilla están previamente autorizados por la Secretaria de Educación Pública mediante el departamento de profesiones, los cuales a través de un manual de perfiles aprueba si es competente para estar frente a grupo y ser partícipes de la educación.

**Recursos materiales:** La institución cuenta con tres salas audiovisuales (preescolar, primaria, secundaria). Patio principal, dos patios auxiliares, áreas verdes y deportivas, una

biblioteca, dos centros de cómputo, un taller de mecanografía. Tres salones de usos múltiples, 9 salones para preescolar, 24 salones para primaria, 12 salones para secundaria, 3 oficinas administrativas.

El área de Secundaria cuenta con 12 salones con la capacidad para 35 alumnos cada uno, una sala para docentes, un laboratorio para actividades de Física y Química. Un laboratorio de usos múltiples, una sala audiovisual, un centro de cómputo, áreas verdes y canchas deportivas (basquetbol, voleibol, futbol uruguayo).

### **Entorno.**

La Escuela Secundaria Roberto Montes de Oca con clave 11PESO315Z con domicilio en la calle: Av. Guadalupe Oriental No. 502 Col. Oriental, se encuentra ubicada entre los bulevares Mariano Escobedo y González Bocanegra, perteneciente a la zona 507, Sector Educativo I, en la ciudad de León Guanajuato.

Cuenta con servicios necesarios como lo son: agua potable, drenaje, teléfono, alumbrado, pavimento, transporte urbano, en todas sus calles y avenidas, las colonias vecinas cuentan con servicios similares.

### **1.5 Estado del arte**

Las investigaciones revisadas se agruparon en tres grandes categorías:

- A. Estudios relacionados con la Inteligencia Emocional del docente y Clima de Clase en aula de secundaria.
- B. Estudios relacionados con el Liderazgo Docente y el Clima de Clase en el aula de secundaria.
- C. Estudios relacionados con el síndrome de Burnout y el Clima de Clase en el aula de secundaria.

En los estudios de la categoría A, presentan una tendencia a desarrollar programas de intervención y de capacitación del desarrollo de competencias sociales y emocionales en los profesores (Alemany, 2012; Bisquerra, 2005; Cassullo, 2015; Durán, 2010; Extremera y Fernández, 2003; García, 2012; González-Peitado, 2013; Huanca, 2012; Palomares, 2014; Rodríguez, 2013; Rojas, 2012; Samayoa, 2012; Torrijos, 2014; Vivas, 2004).

Dichos estudios y programas mejoran las competencias afectivas, crecimiento emocional e intelectual, identifican la empatía como un detonante de mejora en ambientes escolares y como un medio para facilitar el diálogo y el acercamiento entre alumno-profesor y profesor-directivos y entre los mismos maestros.

En los programas mencionados los profesores aprendieron a descubrir y valorar sus emociones, y lograron potenciar su capacidad de escucha, apreciar, interpretar y fomentar las competencias emocionales del alumnado, favoreciendo las relaciones y el clima en el contexto educativo.

Los profesores reconocen la importancia de desarrollar sus competencias socioafectivas y al trabajarlas aumentará su cercanía con alumnos y compañeros, su sinceridad, y tienen un buen humor y mayor control de sus emociones.

Los estudios mencionados tienen impacto con la preparación o fortalecimiento de las competencias socioafectivas de los profesores, si se fortalecen en la formación docente, se enfrentaría de forma diferente la problemática que se genera en las aulas, logrando un Clima de Clase positivo que propicie un mejor aprendizaje.

Algunos estudios (Cera, Sáenz-López, 2015; Fernández, 2009; González, Merchán, 2014; Sierra, 2016; Ugarriza, Pajarez, 2005; Silva, 2018) consideran la inteligencia emocional como un detonante motivacional en la clase, una competencia indispensable en

la gestión de la clase del profesor, donde relacionaba positivamente la motivación de los alumnos y sus competencias socio-afectivas como la empatía y habilidades sociales.

También la inteligencia emocional (IE) en dichos estudios, arrojan entre sus principales resultados diferencias significativas a favor de las escuelas particulares en los componentes intrapersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo en general en los educandos y profesores. Así mismo en dichos estudios la IE mejora el funcionamiento social, personal y académico de los profesores, así como la efectividad y bienestar del profesor.

De los resultados obtenidos en dichos estudios se comprobó que existe una correlación directa, alta y significativa entre la inteligencia emocional y el clima del aula, es decir a mayor inteligencia emocional, mejor clima del aula; situación que también se repitió con las dimensiones de la inteligencia emocional: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo donde se encontró una correlación directa, alta y significativa con el clima del aula. Se podría concluir que los programas de IE mejoran la relación existente entre la Inteligencia Emocional y la mejora del autoconocimiento y del Clima de Clase.

En este sentido, Buitrago y Herrera (2014), hicieron un trabajo de investigación con la finalidad de conocer las características de los profesores relacionadas con sus habilidades emocionales y la manera en la que manejan las conductas disruptivas de sus estudiantes en el aula de clase.

Para este propósito, se puso en un mismo nivel los conceptos teóricos de inteligencia emocional y conductas disruptivas. Los resultados indicaron, que los profesores de la muestra poseían una adecuada percepción emocional, una excelente comprensión emocional y una adecuada regulación emocional, se descubrió también

diversos factores que influían en la aplicación de los procedimientos utilizados para atender los comportamientos disruptivos que día a día se presentan en las aulas de clase, como interrupción constante de la explicación de clase, comer en aula, ofender a un compañero y el uso de celular en el aula sin permiso, así mismo las acciones que manifiestan los alumnos que modifican su percepción es el grito y la risa irónica del profesor.

Dicho estudio manifiesta la percepción personal del profesor y la percepción subjetiva de los alumnos que contrastan completamente entre comprensión emocional y la percepción emocional del profesor y del grupo clase.

Otros estudios (Álvarez, 2018; Alviárez y Pérez, 2009; Huanca, 2012) hacen énfasis en la complejidad de trabajar en el proceso de enseñanza aprendizaje con adolescentes por sus múltiples transformaciones, por la falta de control en sus emociones y que generan problemas dentro de la clase y el impacto que tiene en ellos un profesor con un bajo coeficiente emocional, detonando mayor número de conductas disruptivas y conflictivas en el aula por bajos niveles de regulación emocional por parte del profesor y del alumno en nivel secundaria.

Todo lo anterior genera climas de clase tóxicos, negativos que impiden un alto rendimiento en la clase y relaciones interpersonales de calidad y de confianza.

Así mismo otras investigaciones (Álvarez, 2018; Hernández, 2017) realizadas en la Ciudad de México y Toluca, reflejan la importancia del desarrollo de competencias emocionales en los profesores pero que no saben cómo desarrollarlas por la falta de capacitación, propuestas de programas para la mejora de las mismas y sobre todo ante la necesidad que demandan los adolescentes ante un contexto familiar en desatención y comunicación hacia ellos, desde la percepción del profesor de secundaria asumen la

importancia que tiene la autoestima, la comunicación asertiva, el manejo de emociones y la salud para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje y las relaciones interpersonales dentro del aula, así como valorar que el profesor es un modelo emocional para los alumnos.

Otro estudio realizado en Puebla (Alvarado, 2019), considera la importancia de la perspectiva que tiene el futuro profesor normalista ante las competencias socio-afectivas que representan un elemento esencial en el afrontamiento de diferentes situaciones cotidianas. Los fenómenos como desórdenes alimenticios, relaciones de pareja insanas, embarazos en adolescentes, drogadicción, bullying, violencia, suicidios; tienen en su gran mayoría razones de índole emocional, y un déficit en habilidades de control y manejo congruente entre lo que se piensa, siente y lo que se hace.

Dentro de sus hallazgos considera la falta de apreciación y trabajo curricular dentro de la formación de los profesores normalistas que a pesar de identificar la necesidad de manifestarse dentro del aula como un promotor emocional para establecer ambientes de cercanía y afecto dentro del aula, no se consideran un modelo emocional dentro del mismo salón de clase, dejando gran incertidumbre dentro de la formación del futuro profesor que antes de iniciar su trayecto laboral, ya se incorpora con una incoherencia entre lo que quiere aportar a los alumnos y lo que su desempeño dentro del aula respecto a las competencias socio-afectivas no aplicará en su praxis.

En este sentido, se puede concluir de forma general en la revisión hecha, muestra la importancia de la empatía como un elemento importante y detonante de competencia afectiva en los profesores. Dicha competencia mejora la percepción, valoración y razonamiento de conflictos escolares. Se observa una correlación significativa entre la falta de inteligencia emocional del profesor y el incremento de estrés, ansiedad que será

introducido al salón de clases por falta del desarrollo de competencia socioafectiva del profesor, generando un Clima de Clase de aula tóxico y negativo.

Respecto a los estudios de la categoría B (con el Liderazgo Docente y el Clima de Clase en el aula de secundaria), se encontraron estudios (Alonso, 2008; Arón, Milic, 2001; Barreda, 2011; Cornejo, Redondo, 2001; Hunt, 1987; Gázquez, Pérez, Carrión, 2011; González, Villalobos, Lauret, 2009; Mejía, Ávila, 2004; Manota, Melendro, 2015; Ochoa, Peiró, 2010; Villalta, Martinic, Guzmán, 2011) que contemplan el liderazgo del docente para generar ambientes de aprendizaje sanos, como gestor del clima en el aula independientemente del tipo de asignatura impartida.

Es sobresaliente la importancia que juega el profesor frente al grupo con su liderazgo y gestión del aula de acuerdo con su habilidad para dar solución a las conductas disruptivas en el aula que son constantes e inevitables en las aulas.

Ahora, no solo los estudios resaltan la importancia del liderazgo docente, sino también destacan trato cálido y respetuoso, mente abierta, actitud positiva, cercanía al educando y participación positiva en la disciplina del aula, estas serían las cualidades del docente dentro del clima socioafectivo en el aula y de las características que perciben más importantes los alumnos del profesor en su interacción dentro del salón de clase.

Otra de las principales cualidades que debe tener el profesorado de acuerdo con el nivel educativo que imparte son: la escucha activa, la sinceridad y transparencia, las habilidades de comunicación, el manejo del humor, y el uso del lenguaje adaptado y principalmente a los adolescentes.

Cuando los alumnos y los profesores están de acuerdo con que la cultura escolar del establecimiento que esté centrada en el aprendizaje, se valora el trabajo del profesor e

incluso es fuente de satisfacción profesional. Ambos valoran los esfuerzos y formas de enseñanza en la práctica cotidiana de sala de clase, así como la comunicación en el aula.

El profesor debe leer e interpretar su Clima de Clase y también debe habilitar estrategias para mejorar la realidad en los ambientes escolares tóxicos y evitar problemas, fricciones y conductas disruptivas dentro del aula.

Dichas estrategias van desde con la simple mirada, un comentario gracioso para resolver la situación, subir el tono de voz, llamar la atención por distracción en clase y por su falta de disciplina de trabajo en la materia. La cercanía y confianza en la relaciones interpersonales que establecen los alumnos con sus profesores, son más significativas que con las prácticas instruccionales.

En algunos estudios (Ascorra, Arias, 2004; Cubero, 2004; García, 2009) se valora la comunicación entre docente y alumno, los estilos de comunicación (breves, explicativos y cordiales) cordiales, son los que mejores resultados presentan en la interacción maestro-alumno. Los monólogos y la comunicación contradictoria, tienden a provocar reacciones de indisciplina en los alumnos producto del desconcierto y la confusión que generan. El uso adecuado del lenguaje corporal, es un recurso para el manejo efectivo de la disciplina.

Para Agustín (2014), el liderazgo del profesor va enfocado a un estilo transformacional donde el profesor dirige todas sus acciones hacia el cambio positivo en la conducta de cada persona para ver un impacto a favor del Clima de Clase de forma grupal. Los profesores tienen el convencimiento de motivar, cambiar, encantar y enamorar en base de estrategias que generen entusiasmo y compromiso a las metas propuestas en el grupo pero los alumnos detectan en dicho estudio que los profesores no les generan la confianza suficiente para expresar sus ideas y propuestas de acuerdo conl conflicto o situación a tratar con los profesores.

La relación del liderazgo del profesor con la disciplina en el aula genera un clima adecuado y afectivo para ambos porque origina actitudes de motivación, respeto mutuo, participación, responsabilidad delegada, libertad y confianza. Y que dentro de la percepción del alumno la falta de liderazgo del profesor, evidencia conductas negativas que manifiestan los alumnos en las aulas, entre ellas: comportamientos contradictorios, malas costumbres y hábitos, falta de respeto, incumplimiento de tareas, falta de atención, rebeldía, desinterés, inquietud y distracción; al mismo tiempo el docente reacciona inadecuadamente al perder el control del grupo.

Así mismo para Macías (2017), aportaron evidencias en favor de que el profesor puede modificar su Clima de Clase con su liderazgo influyendo con sus ajustes que realiza en la forma de impartir la clase de forma participativa y la cercanía que manifiesta al apoyar e interactuar con los alumnos, estas acciones mejoran la motivación hacia el aprendizaje, motivación hacia el rendimiento y detonan un Clima de Clase positivo percibido por los alumnos.

Por el contrario, Rosales (2010) analizó la percepción del clima de aula en estudiantes de secundaria y comprobó que los estudiantes perciben una atmósfera negativa que no genera condiciones favorables para el aprendizaje; inclusive en lo interpersonal, los estudiantes no sienten a los profesores cercanos y confiables dentro de su percepción, tampoco a sus padres y demás familiares.

En los resultados de este estudio se revela que los estudiantes no solo necesitan aprender conocimientos, sino desarrollar actitudes, interiorizar valores, pues solo así podrán convertirse en adultos y ciudadanos responsables, así mismo en el aula, el profesor deberá garantizar el trabajo ordenado y pacífico de los estudiantes, el respeto entre estos y también hacia las normas de convivencia. Por añadidura, se ganará el respeto y

admiración de los estudiantes. El profesor como líder debe ser capaz de promover y generar la convivencia pacífica de los estudiantes en el aula, enseñarles a construir comunidades de respeto y colaboración.

Otro estudio (Funes, 2017) describe la importancia del liderazgo del profesor para gestionar el trabajo en el aula y con la reacción del profesor ante las conductas disruptivas de los estudiantes, dicha reacción puede ser de afecto-enfado pudiendo afectar: en la coherencia en el trabajo pedagógico, el orden como fin o como medio para el trabajo en el aula, el afecto por controlar o el afecto para favorecer el aprendizaje, enfado por controlar o inexistencia del enfado, afecto discrecional o afecto igualitario.

En pocas palabras el profesor da afecto cuando percibe conformidad y obediencia y se privará de dar afecto o se enfadará si percibe que en su clase se está obstaculizando o el alumnado lo ignora. Por lo tanto el Clima de Clase no solo depende de la conducta de los alumnos sino, de la reacción que el profesor tiene en respuesta a ella.

Sin embargo es importante mencionar la importancia de algunos estudios (Bolívar, 2010; Contreras, 2016; Del Valle, 2010; Longo, 2008; Seitz & Capaul, 2007) de los estilos de liderazgo que recomiendan algunos trabajos, siendo el estilo de liderazgo transformacional el más recomendado desde la perspectiva directiva y en los profesores, afirmando que al mejorar su rol de líder en la escuela se verá reflejado en su relación con los padres de familia y con sus alumnos.

Con respecto de la gestión de la clase por parte del profesor, el tener un estilo de liderazgo transformacional logra mejorar el liderazgo pedagógico el cual se ve reflejado en el Clima de Clase, logrando mejores resultados de aprendizaje grupal e individual. Este estilo de liderazgo desde la perspectiva teórica-conceptual lograra un impacto con acciones que logran y garantizan un aprendizaje de calidad y el bienestar de todos los

estudiantes. Se basa en una cultura ética, participativa y de innovación y mejora continua, y asume un compromiso con el desarrollo y el bienestar de todas las personas.

En este sentido para Cifuentes de la Cruz (2017), considera que el liderazgo del profesor respecto a la disciplina en el aula, debe ejercer el de tipo de liderazgo democrático, pero con una orientación moderada. De esto se establece que en la práctica pedagógica no obstante el profesor al tener inclinación hacia un liderazgo democrático utiliza comportamientos que no favorecen este tipo de liderazgo, es importante resaltar que el peor de todos los liderazgos es el autoritario, porque contradice los grandes ideales de la educación constructivista, aspecto que resulta interesante porque los profesores se esfuerzan por hacer partícipe a los estudiantes en las diferentes actividades programadas y con ello facilitar un liderazgo democrático.

Mediante los resultados obtenidos se presenta un 0.4166 en el coeficiente de correlación de Pearson entre las dos variables de estudio liderazgo del docente y disciplina en el aula, lo que significa que existe un nivel moderado de correlación entre las dos variables. Es decir, si existe un correcto liderazgo democrático dentro del aula, el rendimiento del grupo es mejor, ya que son influenciados por el profesor, se identifican con su forma de trabajo y gestionar la clase.

Destacan los resultados en un estilo de liderazgo democrático y sea coherente con la disciplina en el aula, ya que si se impone una disciplina pobre se pueden encontrar con barreras que impidan la aceptación de normas que son indispensables para un ambiente armónico y fundamental en la construcción del Clima de Clase, y respecto a la disciplina liberal, no se recomienda, ya que el profesor no tomaría su papel y delegaría responsabilidades que no son para los estudiantes.

Para Fernández y Mory (2018) el liderazgo pedagógico se comprende como la capacidad de los profesores para ejercer influencia en la institución educativa (Fernández, 2012), impactando en la comunidad educativa, principalmente en los estudiantes. Los resultados de la prueba de hipótesis general indicaron que entre el liderazgo pedagógico de los docentes y el clima de aula existe una relación positiva moderada ( $r = .473^{**}$ ) muy significativa ( $p = .000$ ).

Por consiguiente, si estas dos variables están asociadas, es lógico pensar que ambas impactan de forma positiva para el beneficio de los logros de aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, dicha relación entre el liderazgo pedagógico y el clima de aula no están aisladas, coinciden a favor del buen funcionamiento de las instituciones educativas.

En los estudios de la categoría C, relacionados con el síndrome de Burnout, se encontró que en el nivel secundaria los docentes presentan el nivel más alto de Burnout y principalmente en el agotamiento emocional, despersonalización y realización del mismo debido a la falta de interés del adolescente y motivación que presentan los alumnos, presentando un mayor índice de problemas de conducta y sin duda afectando el ritmo del grupo, aprendizajes esperados y Clima de Clase (Anderson e Iwanicki, 1984; Beer y Beer, 1992; Burke y Greenglass, 1989; Gold y Grant, 1993; Moriana, 2004).

Otras investigaciones relacionadas al estrés y síndrome de Burnout del profesor son la sobrecarga laboral (Borg y Riding, 1991; Cooper y Kelly, 1993; Maslach, 1982), el trabajo administrativo del profesor (Mendicute, 2017; Moriaty, Edmonds, Martin y Blathchford, 2001; Rudow, 1990; Wulk, 1988) y los problemas de disciplina en clase (Álvarez, 2018; Borg, 1990; Kyriacom, 1987; Litt y Turk, 1985; Moriana, 2001).

Los profesores intentan enfrentar con estrategias diferentes la constante fricción en las aulas con los adolescentes, como lo presenta un estudio en España, donde la “aceptación” de relaciona negativamente con el agotamiento emocional y pero de forma positiva con la realización personal del profesor, es decir, las estrategias de tipo evitativo generan mayor estrés y sumadas las estrategias pasivas (centrarse en emociones, desconexión conductual y mental) detonan Burnout en esta pequeña muestra de 8 profesores (Acosta y Burguillos, 2014).

También, en otro trabajo encontró la correlación significativa del efecto que tiene sobre la conducta del profesor y la percepción del alumno, la conducta de éste y sus resultados de desempeño académico (Dorman, 2003).

En este sentido para Agudo (2006), los profesores de secundaria y primaria en su muestra (n=20) que tienen un mayor vigor, dedicación y entrega en su empleo no presentan síndrome de Burnout, es decir el engagement se relaciona negativamente con el síndrome de Burnout.

Dentro de sus hallazgos se encuentran que a medida que aumenta la edad, también lo hace el Burnout, y por el contrario, disminuye el engagement (vigor y dedicación). También se demostró que las mujeres están más agotadas que los hombres, destacando éstos en eficacia profesional al compararlos con un grupo de profesoras.

Para concluir en dicho estudio, recomiendan fomentar el bienestar psicológico de los profesores, lo que conlleva a su vez, un aumento de la satisfacción personal, de la motivación laboral, de la autoeficacia y todo ello repercute en un incremento de la calidad de la educación que se imparte.

En otras investigaciones (Mendicute, 2017; Navarrete y Farfan, 2013), se considera que la función docente está sujeta a varios estresores que detonan el síndrome del BurnOut

en profesores de secundaria y en reacción a esta presencia estresora los profesores merman su motivación y su desempeño en el trabajo administrativo y dentro del aula.

Principalmente evidencian un agotamiento emocional, un sentimiento negativo, poco interés en el equipo de trabajo y en sus grupos donde imparten clase, se evidencia la despersonalización y aumentan las enfermedades físicas y mentales, presentan desgaste psíquico, ausentismo laboral y algunas ocasiones pueden llegar a consumir drogas y alcohol (Clavete, Villa y Kareaga, 1997; Jorquera y Orellana, 2014).

Así mismo, en un estudio realizado en Madrid, España con 794 docentes de Educación Secundaria se analizó el impacto que tiene el síndrome de Burnout sobre el Clima Social en los alumnos, compañeros y directivos, encontrando que dicho síndrome impacta significativamente en la relación de los profesores y alumnos principalmente, considerando que dicho hallazgo impacta negativamente en la calidad del proceso educativo (Rodríguez, 2011).

En otro estudio realizado por Saltijeral y Ramos (2015), se observó que el profesor se ve afectado por los niveles de violencia presentados por los alumnos de secundaria, sintiéndose vulnerables a sus acciones e impotentes ante la falta de apoyo de los padres de familia, directivos y autoridades educativas ante las nuevas leyes que benefician más a los alumnos que a los profesores, generando agotamiento emocional, despersonalización y estrés en su jornada laboral al grado de no querer ir a impartir clases en grupos que presentan un Clima de Clase tóxico.

Se encontraron estudios (Álvarez, 2018; Guevara y Rodríguez, 2017), realizados en secundarias técnicas, dichos estudios se desarrollaron en forma cualitativa aplicando entrevistas a los educandos, profesores y directivos sobre su percepción sobre el estrés laboral y su impacto sobre el estado de ánimo de sus profesores y la percepción de los

educandos en el Clima de Clase, dando mucha importancia a la relación socioafectiva y destacando la irritabilidad y poca disposición al diálogo en la problemática escolar.

Uno de los principales hallazgos que se encontraron es que el trabajar con adolescentes es una actividad muy desgastante y demandante, ya que exige tener competencias intelectuales y emocionales, los profesores consideran un factor estresante el trabajar con adolescentes debido a la carga afectiva y emocional que conlleva la relación profesor-alumno.

Dejando en claro que la docencia es considerada como una profesión de alto riesgo para padecer síndrome de Burnout debido a que demanda habilidades y compromisos para realizar diversas actividades dentro y fuera de la institución, utilizando tiempo que debería ser para descanso y recreación de sí mismos. La relevancia de su profesión impacta directamente en los adolescentes, porque, simultáneamente, es un modelo a seguir y una autoridad.

Una investigación realizada en profesores de secundaria en España por Tofolón (2017), entrevistó a profesores que si padecían el síndrome de Burnout y otros no. Los hallazgos de dichas entrevistas es que consideran su jornada laboral no tan excesiva pero si requiere mucho trabajo y tiempo de dedicación al preparar la clase y este hecho les genera mayor agotamiento. Las relaciones personales con sus compañeros son complicadas ya que no comparten criterios de evaluación, trato con los alumnos y calificaciones, generando irritabilidad entre ellos y preferían mejor ignorarlos.

Las relaciones en el salón de clases es tensa e irritable, ya que los alumnos muestran desinterés en la participación e involucramiento de la clase y no están atentos al cuestionamiento en el ritmo de la clase y los alumnos que preguntan, preguntan en exceso y fastidian. También mencionan los profesores entrevistados que los alumnos no valoran

el trabajo de preparación de las actividades y las correcciones que se les hacen a los adolescentes y esta actitud les hace reaccionar con un distanciamiento hacia los alumnos.

Por el contrario los profesores que están contentos en su trabajo y no muestran síndrome de Burnout están satisfechos con las exigencias de la profesión, interactúan con una mejor comunicación con sus compañeros y con los alumnos, los conocen y tienen relaciones afectivas llenas de confianza y valoran la importancia de estar cercanos a los alumnos para tener mayor conocimiento de cada estudiante y poder ayudarlo. Valoran su función como educadores y la importancia de estar en la escuela secundaria y esto les genera una gran satisfacción.

Es importante mencionar que dicha satisfacción personal los motiva a desempeñar de la mejor forma durante la preparación de las clases y dentro del aula, asumen con otra actitud el dedicar tiempo extra a la preparación de clases pero todo lo anterior no evita que los profesores sientan agotamiento físico.

En otro estudio Orellana Román (2018) recogió la opinión de 160 profesores, donde el mismo profesor manifiesta su dificultad en el desempeño laboral dependiendo del nivel educativo y años de experiencia, siendo en secundaria los profesores con experiencia menor a cinco años quienes independientemente de la cuestión de capacitación y estrategias didácticas, consideran un factor estresante y significativo mantener el control de grupo y la motivación del adolescente, así como, establecer buenas relaciones con los mismos y con los padres de familia que lucen por su ausentismo en el acompañamiento en la educación de sus hijos.

Dejando como conclusión que los profesores con poca experiencia laboral se caracterizan por el estrés y la angustia que viven en situaciones complicadas y la necesidad de mucha más energía, tiempo y concentración para resolver los problemas que el

profesorado con experiencia. Estos resultados coinciden con estudios anteriores (García, 2000; Tiana, 2013).

Sobre este tema, Herrán y Rodas (2019), realizaron un estudio mixto con una muestra de 63 docentes de primaria y secundaria. Los resultados muestran puntuaciones altas, en las sub escalas de agotamiento emocional y despersonalización y baja en realización personal que definen la presencia del síndrome y su efecto de impacto sobre el clima escolar que se ve afectado de forma negativa en sus relaciones de convivencia con los alumnos, directivos y padres de familia.

En dicho estudio, los profesores de estado civil soltero con menor edad y género masculino son menos propensos a desarrollar el síndrome del Burnout. Dentro de la evaluación sintomática, los síntomas representativos son las artralgias, dolor articular, cefaleas y cansancio fuera de lo normal, donde las mujeres son quienes más los padecen sumadas a los casados, mayores de 45 años y docentes de primaria.

Respecto al clima de convivencia los profesores manifiestan su inconformidad con los diferentes aspectos de este, como las relaciones entre compañeros, con los estudiantes y padres de familia, como también en la forma como se resuelven los conflictos, esto demuestra que existe inconformidad por parte de un grupo significativo de los docentes y directivos docentes.

Sin embargo para Urteaga (2017), con una muestra de 132 docentes de nivel secundaria, midió la relación que existe entre la satisfacción laboral y el síndrome de Burnout, obteniendo los siguientes hallazgos: los docentes que perciben una elevada satisfacción laboral no presentan Burnout. La autorrealización, el involucramiento y la comunicación de los profesores se relaciona inversamente en la presencia de Burnout.

El agotamiento emocional y la despersonalización del profesor se relacionan negativamente con el involucramiento en la institución y su desempeño dentro del aula. Finalmente un profesor manifiesta en su dimensión una alta realización personal no presenta Burnout. En dicha muestra no se encontró un nivel elevado de autorrealización y un nivel moderado de agotamiento en los profesores, manifestando el cansancio que se genera al trabajar con adolescentes en nivel secundaria.

Para finalizar se identificaron y analizaron estudios (Colino y Pérez de León, 2015; Malander, 2016; Zuniga-Jara y Pizarro, 2018) donde el agotamiento emocional es significativo en profesores de secundaria debido a la carga administrativa y el esfuerzo físico y mental empleado en su labor pedagógica. Así mismo, los profesores que tienen doble plaza o empleo y poca antigüedad presentan una mayor despersonalización y bajo nivel de realización personal impactando negativamente en la organización escolar y su rendimiento dentro del aula.

Los estudios mencionados encuentran como hallazgo que los profesores con una mayor satisfacción, se perciben autorrealizados y presentan menores niveles de Burnout y una mayor motivación durante su jornada laboral, se involucran en las diferentes actividades que proponen las instituciones y colaboran para formar mejores equipos de trabajo.

Como resultado de los estudios revisados se encuentra la importancia de la cercanía del profesor para mejorar el Clima de Clase en el aula. Los profesores que mejor son percibidos por los alumnos son los que tienen un liderazgo efectivo con mayores habilidades sociales, de escucha, de comunicación, de afecto, de cercanía con los educandos y esta interacción social les permite solucionar los conflictos en el aula y generar un Clima de Clase positivo que fomente y mejore los aprendizajes y relaciones

interpersonales, siendo estas mismas necesarias ante la interacción inevitable del profesor – alumno.

En la mayoría de los estudios, se contemplan las necesidades socioafectivas-emocionales del alumno en el aula son trabajadas por el propio profesor desde lo individual a lo grupal, y se le reconoce como un factor que influye determinadamente en el Clima de Clase en el aula.

De lo anterior se desprende que se requiere de profesores líderes con un alto nivel de comunicación, control de impulsos y un estado de ánimo positivo para generar ambientes de aprendizaje significativos y de convivencia escolar. La falta de comunicación del profesor con el alumno genera rechazo y distanciamiento en el aula, provocando ambientes de aprendizaje tóxicos, que impiden el desarrollo de la clase y por consiguiente la consolidación de aprendizajes esperados o clave que es el principal propósito del proceso enseñanza-aprendizaje.

Los profesores que presentan altas habilidades sociales tienen un mejor Clima de Clase en el aula y se les facilita relacionarse con los grupos que asiste a clases y solucionar las conductas disruptivas que se generan con mayor frecuencia e intensidad en las aulas de secundaria durante su jornada escolar.

La sobrecarga de trabajo en las funciones docentes, administrativas, la exigencia directiva del colegio, la conducta del alumno en clase, el bajo desempeño escolar del grupo, la falta de atención de los padres de familia en el proceso de formación hacia el educando son factores significativos que generan altos índices de estrés en el profesor de secundaria, agotamiento emocional, distanciamiento, bajo rendimiento en el aula, falta de atención y compromiso en el aula, aumentando las conductas disruptivas en el aula, Clima

de Clase negativo e incremento en los niveles del síndrome de Burnout que impactan significativamente en la calidad del proceso educativo.

## **Capítulo 2**

### **Marco teórico**

#### **2.1 El docente y sus recursos personales**

Los profundos y constantes procesos de cambio social registrados en los últimos treinta años y la enorme transformación de nuestros sistemas educativos han permitido plantear nuevos retos a la función docente. El desconcierto, la falta de formación para afrontar dichos retos y el intento de mantener las rutinas, lleva a muchos profesores a hacer mal su trabajo, enfrentándose a una crítica generalizada, que, considera a los profesores como los responsables universales de todos los fallos del sistema de enseñanza (Vaillant, 2007).

El papel del profesor sin duda se ha transformado por una serie de indicadores de cambio enumerados por Esteve (2006). En primer lugar, existen cambios vinculados al contexto macro y a la evolución de los valores y de las concepciones sociales. También hay cambios en el contexto del aula que llevan entre otros a revisar los contenidos curriculares.

Por último, hay cambios en el contexto político y administrativo. Los cambios en el contexto macro refieren entre otros al aumento de exigencias que se le hacen al profesor quien debe asumir cada vez más responsabilidades (Vaillant, 2007).

La literatura contemporánea describe una serie de características muy variadas y a veces contradictorias de lo que se consideran las cualidades que debe tener un profesor. En este sentido Juan Carlos Tedesco, afirma que si los profesores reunieran todas las características que se le exigen (conocimientos, valores que deben poseer para desarrollar en los alumnos, manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, las competencias comunicacionales que les permitan interactuar con alumnos, padres,

colegas; el dominio de técnicas relacionadas con los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias para la investigación y la reflexión acerca de sus prácticas) y que juegan un papel importante en la persona del profesor ideal, se obtendría un perfil docente imposible y contradictorio (Vaillant, 2007).

Además de lo anterior Vaillant (2007) señala los profesores deben preocuparse no solo en la formación de contenidos para los estudiantes, sino que también deben invertir en esfuerzos para lograr perfiles de egreso según el nivel que imparten clase, que incluyen el desarrollo de procedimientos didácticos, habilidades de pensamiento, actitudes y valores.

Esto convierte a la docencia en una actividad dinámica y desafiante, ya que, no sólo implica el intercambio de conocimiento, sino que conlleva un alto grado de responsabilidad, puesto que es el profesor quién debe planificar y tomar importantes decisiones, cómo qué contenidos priorizar, qué estrategias utilizar en la enseñanza, como evaluar el aprendizaje y cómo tratar y relacionarse con los estudiantes, entre otros Vaillant (2007).

Para Villarroel y Bruna (2017), los profesores manifiestan la importancia de las competencias cognitivas, pedagógicas, tecnológicas, sociales, personales, considerando que las dos primeras son fundamentales desde la perspectiva docente pero desde la perspectiva del estudiante la competencia personal y social son prioridad para un profesor de excelencia.

Los recursos personales de los profesores son importantes y fundamentales en las competencias sociales y personales, ya que son estas las que generan desde la perspectiva de los estudiantes la percepción de cercanía, afecto, disponibilidad, humildad, empatía, buen trato y afecto que son fundamentales para la construcción de un ambiente de

aprendizaje positivo que detonará un Clima de Clase agradable y propicio para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Villarroel y Bruna, 2017).

Para Galvis (2007) los recursos personales del profesor pueden ser referidos a dos competencias profesionales: sociales, inter e intrapersonales. Entendiendo que dentro de las competencias sociales se encuentran las competencias interactivas, que involucran procesos sociales, afectivos, éticos, estéticos y comunicativos, la tolerancia, la convivencia y la cooperación, así como también la capacidad de asociarse, de negociar de emprender y concretar proyectos.

Siguiendo con este autor, en cuanto a las competencias intrapersonales se distinguen las competencias productivas y las específicas, en este sentido las competencias productivas incluyen el proceso de conocerse a sí mismo, de estar consciente de sus emociones, de sus sentimientos y control sobre su proceso cognitivo.

Las competencias productivas le permiten al profesor estar abierto e inmerso en los cambios para orientar y detonar el aprendizaje, y las competencias específicas, contribuyen con la capacidad de aplicar los conocimientos fundamentales a la comprensión de los sujetos y la institución, así como también a observar y caracterizar situaciones en la realidad pedagógica y actuar en consecuencia (Galvis, 2007).

En cuanto a la competencia interpersonal del profesor, se destaca la necesidad de desarrollarla de manera específica, ya que se fundamenta en el nivel de relaciones que se presentan en el mundo de hoy: dinámico y cambiante constantemente. Es fundamental que el profesor debe estar abierto e inmerso en los cambios para orientar y estimular el aprendizaje, debe desarrollar el liderazgo, la capacidad de interactuar armónicamente con las personas y resolver conflictos, así mismo desarrollar la capacidad de aprender a

aprender, la capacidad de innovar, de auto motivarse y persistir frente a la problemática escolar (Galvis, 2007).

Por su parte, Ayala y Cabrera (2011) consideran que en cualquier caso las competencias necesarias para una persona que se dedique a la docencia deben contemplar cuatro dimensiones principales:

1. Conocimiento de la materia que van a impartir y de la cultura actual (competencia cultural).
2. Competencias pedagógicas: habilidades didácticas, tutoría, técnicas de investigación-acción, conocimientos psicológicos y sociales (resolver conflictos, dinamizar grupos, tratar la diversidad.)
3. Habilidades instrumentales y conocimiento de nuevos lenguajes: tecnologías de la información y la comunicación, lenguajes audiovisual e hipertextual.
4. Características personales: madurez y seguridad, autoestima y equilibrio emocional, empatía.

Otro recurso personal del profesor es la capacidad metacognitiva, que está relacionada con la capacidad crítica, autocrítica y reflexiva del profesor con el objetivo de que éste sea capaz de evaluar su actuación docente y mejorarla de forma sistemática, así como la capacidad de reacción ante situaciones conflictivas, novedosas o imprevistas, la creatividad y la innovación didáctica y la toma de decisiones mediante la previa identificación del problema, recopilación de toda la información y propuesta de soluciones (Ortega, 2010).

El profesor debe estar con una actitud positiva ante los cambios sociales, abierto y predispuesto ante los cambios generacionales para gestionar la clase y orientar el aprendizaje, para ello debe desarrollar el liderazgo, la capacidad de interactuar

armónicamente, con cercanía y afecto con las personas y resolver conflictos, así mismo desarrollar la capacidad de aprender a aprender, de aprender a desaprender para dar pauta a la capacidad de innovar, de auto motivarse y ser resiliente frente a los grupos clase.

### **2.1.1 Función docente y problemática laboral.**

Los cambios que se están generando actualmente en nuestra sociedad han dado lugar al surgimiento de problemas que afectan las funciones del profesor e incrementan su problemática laboral, llegando a incidir de forma significativa en su salud: la indisciplina del alumnado, la delegación de responsabilidades educativas propias de la familia al profesor, el cambio de los valores y las relaciones sociales, la escasa valoración del profesorado, la diversidad de alumnado y el exceso de carga de responsabilidades y procesos administrativos al profesor.

Todo ello ha provocado que se produzca un cambio en las causas de las bajas laborales entre los profesionales de la educación, pues cada vez son más los profesores que al desarrollar su labor padecen dolencias de tipo psicosocial que han desplazado a enfermedades tradicionales en este colectivo: problemas en la voz, esquelético-musculares, infecciosas, visuales, auditivas y alimenticias (Sánchez, 2007).

Según Blanco (2001) entre las funciones que caracterizan al docente se encuentran las siguientes:

- **Función docente metodológica:** actividades encaminadas a la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje. Por su naturaleza incide directamente en el desarrollo exitoso de la tarea instructiva y de manera concomitante (la cooperación general de la sociedad, como los medios de difusión, las organizaciones políticas, etc.) favorece el cumplimiento de la tarea educativa.

- Función investigativa: actividades encaminadas al análisis crítico, la problematización y la reconstrucción de la teoría y la práctica educacional en los diferentes contextos de actuación del maestro.
- Función orientadora: actividades encaminadas a la ayuda para el auto conocimiento y el crecimiento personal mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en interés de la formación integral del individuo. Por su contenido, esta función incide directamente en el cumplimiento de la tarea educativa, aunque también se manifiesta durante el ejercicio de la instrucción.

Para Zapata (2011) una de las singularidades en las funciones de los profesores contemporáneos es la relación que se desarrolla con sus estudiantes caracterizadas por ser liberadoras y no de poder o disciplina únicamente, generadas en el proceso de construcción del conocimientos y de herramientas útiles y trascendentes para la vida, en las cuales reine un ambiente de cooperación y colaboración siempre en el marco del respeto mutuo, con el propósito de transmitir a sus educandos el amor por la asignatura que imparte, por la investigación, por el trabajo, por la riqueza de las relaciones con los demás, por la vida y sobre todo, por el descubrimiento y la construcción de sí mismo.

Este mismo autor estima que el profesor es un ente activo como parte del sistema educativo y sus acciones se vinculan a tres esferas:

1. Consejo técnico escolar, en donde se discuten los contenidos curriculares.
2. Pedagogo frente a grupo, lo que se traduce en prácticas didácticas en el salón de clase.
3. Puente y colaborador entre la escuela y los padres de familia para reforzar el estudio en casa o bien informar de alguna situación especial del estudiante.

Bajo este contexto tan cambiante y abrumador hacia la función docente, el estrés se ha incrementado exponencialmente en el colectivo docente. Esta situación es preocupante ya que cada vez son más los casos de absentismo, intención de abandonar la profesión, invalidez permanente o jubilación anticipada en los profesores (Sánchez, 2007).

Si partimos de la base de que el papel de estos junto con la labor de los progenitores es vital para la educación de las nuevas generaciones y que los roles del profesorado en la actualidad están siendo cambiados, perdiendo su posición de autoridad y reconocimiento, nos daremos cuenta de la gravedad del problema, pues nos encontramos con un colectivo docente que encuentra obstáculos a la hora de desempeñar su trabajo siendo preocupantes los problemas de salud psíquica, dolencias que actualmente se consideran como propias de la actividad docente (Sánchez, 2007).

Las funciones del profesor incluyen muchas acciones dentro y fuera del aula, que en su conjunto van dirigidas a gestionar una serie de factores que se conectan en el espacio y en el tiempo y que en su conjunto contribuyen a la construcción de un Clima de Clase positivo y propicio para los aprendizajes (Teixido, 2001).

Dentro de las funciones del profesor se consideran algunos factores que influyen y que debe considerar el profesor para impartir su cátedra en el aula (Teixido, 2001), los cuales son:

- 1) Dimensión Ecológica: los derivados del contexto (Escudero, 1997; Fernández, 1987; Tirado, 1993).
- 2) Dimensión Psicológica: los factores mentales de los sujetos de quienes intervienen (Dolz y Soler, 1996; Edwards, 1987; Pozo, 1994).
- 3) Dimensión sociológica: factores grupales y de relación interpersonal (Byrne, 1987; Fernández y Melero, 1995; Malamah-Thomas, 1992).

- 4) Dimensión pedagógica: programación, ejecución, evaluación (Cabello, 1996; Medina, 1995; Ros, 1989).
- 5) Dimensión contextual: factores del ambiente donde tiene lugar el aprendizaje.

Así mismo las funciones docentes que exige el perfil del maestro, según la SEP (2015), se encuentran concentradas en la siguiente Tabla 2:

Tabla 2

Dimensiones del perfil y parámetros del docente de secundaria.

Dimensión del perfil	Parámetros
1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos.</li> </ul>
2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica oportuna.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Define formas de organizar la intervención docente para el diseño y el desarrollo de situaciones de aprendizaje.</li> <li>• Determina cuándo y cómo diversificar estrategias didácticas.</li> <li>• Determina estrategias de evaluación del proceso educativo con fines de mejora.</li> <li>• Determina acciones para la creación de ambientes favorables al aprendizaje en el aula y en la escuela.</li> </ul>
3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica la finalidad de reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional.</li> <li>• Considera el estudio y el aprendizaje profesional como medios para la mejora de la práctica educativa.</li> <li>• Se comunica eficazmente con sus colegas, alumnos y sus familias.</li> </ul>
4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce que la función docente debe ser ejercida con apego a los fundamentos legales, los principios filosóficos y las finalidades de la educación pública mexicana.</li> <li>• Determina acciones para establecer un ambiente de inclusión y equidad, en el que todos los alumnos se sientan respaldados, apreciados, seguros y con confianza para aprender.</li> <li>• Reconoce la importancia de que el docente tenga altas expectativas sobre el aprendizaje de todos los alumnos.</li> <li>• Reconoce el sentido de la intervención docente para asegurar la integridad de los alumnos en el aula y en la escuela, y un trato adecuado a su edad.</li> </ul>

Dimensión del perfil	Parámetros
<p><b>5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyen con éxito su escolaridad.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue los factores asociados a la gestión escolar que contribuyen a la calidad de los resultados educativos.</li> <li>• Reconoce acciones para aprovechar los apoyos que brindan padres de familia e instituciones cercanas a la escuela para la mejora de los aprendizajes.</li> <li>• Reconoce las características culturales y lingüísticas de la comunidad y su vínculo con la práctica educativa.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia con información obtenida del Servicio Profesional Docente (SEP, 2015).

De acuerdo con la información presentada, son sesenta y siete funciones las que debe cumplir el profesor dentro de su desempeño en el aula y en la escuela. Todo supone que tiene el apoyo y seguimiento de los padres de familia para la correcta formación del educando.

También todo hace pensar que el profesor cuenta con el material didáctico completo y suficiente para diseñar las actividades didácticas necesarias, los espacios en físico son los adecuados para el diseño de aprendizajes situados y didácticos, los directivos de la institución apoyan y gestionan todos los recursos y dan facilidades para que el profesor desempeñe de mejor manera, los directivos y padres de familia se involucran en el proceso de aprendizaje de sus hijos, reconocen y valoran el trabajo del profesor, los alumnos de secundaria están motivados y se auto regulan en clase para incorporarse al proceso de enseñanza aprendizaje.

Todo lo anterior sería lo ideal y estaríamos hablando de un desempeño al 100% según la normativa actual del Servicio Profesional Docente, pero la realidad en algunos de los casos anteriores nos dice lo opuesto y es posible que los profesores de secundaria presenten baja autoestima, estrés y desmotivación en el trabajo, los cuales son síntomas del Burnout.

En la bibliografía se encuentran amplias referencias a las problemáticas de los profesores y de su proceso de socialización en la parte laboral. Es de interés aun a pesar del tiempo transcurrido, exponer los problemas comunes presentes en el profesorado identificados en la clásica obra de Veeman (1988), quien los sitúa en diferentes ámbitos: la disciplina en el aula, la motivación de los alumnos, su evaluación, la organización del trabajo en clase, la sobrecarga de trabajo, la falta de tiempo para preparar las clases (programación diaria), el dominio de los diferentes métodos de enseñanza y de la asignatura, la determinación del nivel de aprendizaje de los alumnos, los insuficientes e inadecuados materiales didácticos, las relaciones con los padres de familia y con los otros compañeros profesores, el trabajo burocrático, las relaciones con los directivos, la falta de tiempo libre, la falta de apoyo y orientación, y el número de alumnos por aula.

Por otra parte, Esteve, Franco y Vera (1995), encontraron dentro de sus estudios que los principales problemas identificados por los profesores se referían a las condiciones de trabajo: carencia o defectos del material didáctico disponible, calidad de las condiciones físicas del aula, excesivo número de alumnos por aula, tareas de preparación del trabajo escolar y horario.

En la actualidad, distintos trabajos mencionan como dificultades constantes que enfrentan los profesores principiantes (Serra, Krichesky y Merodo, 2009):

1. El manejo de grupo: de acuerdo a la edad se propician determinadas acciones disruptivas dentro del aula.
2. El desarrollo de la enseñanza: desarrollar un aprendizaje significativo en los estudiantes.

3. Las tareas administrativas: el manejo de múltiples formatos, captura de calificaciones en línea y entrega oportuna de evidencias del proceso enseñanza-aprendizaje, evidencias de proyectos transversales y capacitación del profesor.

Las múltiples funciones que debe desempeñar el profesor, desde el ámbito de la estructura educativa y de la sociedad, provoca la ambigüedad en el rol del profesional y malestar. En ese nuevo escenario de incertidumbre, evaluación, inseguridad laboral y, en la perspectiva del propio docente, de fiscalización, se generan situaciones que les causan malestar. Lo anterior lo envuelve en una serie de sentimientos y emociones que desestabilizan su práctica, como el miedo, desesperación, inquietud e inseguridad (Chacón, Mungarro y Navarrete, 2017).

Esteve (1994) acuerda con Ada Abraham que el encuentro con una práctica de la enseñanza bastante alejada de los ideales pedagógicos asimilados durante el período de formación inicial va a llevar a los profesores a distintas reacciones que clasifica en cuatro grandes grupos:

1. El predominio de sentimientos contradictorios, sin lograr esquemas de actuación práctica que resuelvan el conflicto entre ideales y realidad.
2. La negación de la realidad debida a su incapacidad de soportar la ansiedad. El profesor va a recurrir a distintos mecanismos de evasión: entre ellos los de inhibición y rutina de su práctica docente.
3. El predominio de la ansiedad al darse cuenta de que carece de los recursos adecuados para llevar a la práctica sus ideales.
4. La aceptación del conflicto como una realidad objetiva, sin mayor importancia que la de buscar respuestas adecuadas dentro del marco de una conducta integrada.

Estas condiciones laborales exponen al profesor a situaciones permanentes de carácter negativo que impactan de forma directa y afectan su persona como resultado de las condiciones psicológicas, sociales e institucionales en las que debe desenvolver su trabajo bajo un estado de malestar.

En este sentido, es importante definir el malestar docente, que según Ander-Egg (2005), se manifiesta cuando el profesor tiene agotamiento emocional y físico, presentando estrés, desencanto hacia su trabajo y sintiendo que la profesión que ejerce no sirve de mucho; implica una serie de aspectos que, desde la visión del profesor, pueden generarle incomodidad.

Para Rubano, Monge y Garavaglia (2002), este representa un proceso dinámico, pues actúa en el ámbito subjetivo de la persona de los profesores y se evidencia en su desempeño durante la jornada laboral, por el desgaste físico y desmotivación sufridos.

Esteve (1994) define el malestar docente como “los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia” (p. 24).

Algunos de los componentes que lo producen son los problemas sociales que porta el alumnado, el deterioro de la imagen social del docente, la continua necesidad de actualización del profesor, el aumento imparable y diverso de exigencias sobre el profesor, la inhibición educativa de la institución familiar, la dificultad para trasladar al aula las nuevas tecnologías de la información, el cuestionamiento permanente de cualquier línea de trabajo que pueda seguir un profesor, la carencia de expectativas laborales en los profesores, la escasez de recursos, las deficientes condiciones de trabajo y las agresiones verbales, físicas y psicológicas contra el profesorado (Esteve, 1995).

Por lo consiguiente, se manifiesta por hecho de que estos factores aislados pueden no tener tanto impacto sobre el profesor, pero cuando se acumulan, influyen fundamentalmente sobre la imagen de sí mismo del profesor, de su trabajo profesional, planteando una crisis de identidad que puede llegar a límites muy severos.

El malestar docente es un problema latente entre la comunidad magisterial; hay muchos factores que generan este sentimiento de inconformidad y desánimo al realizar su trabajo. Algunos investigadores han identificado como causales más recurrentes “las deficientes condiciones laborales, la magra situación económica, la mala conducta del alumnado y la presión del tiempo” (Travers y Cooper, 1995, p. 57).

Para Martínez, Valles, Kohen (1997) «Malestar docente es, por lo tanto, el término que ha podido nombrar el complejo proceso en el cual los maestros van expresando sus marcas subjetivas y corporales producidas en un proceso laboral soportado a costa de un importante desgaste y sufrimiento» (pág. 111).

Respecto a los cambios curriculares que se generan en las reformas educativas desestabilizan la función que los profesores realizan, generando condiciones de malestar al profesor. Las reformas educativas vienen a promover no solamente un cambio en los paradigmas didácticos que los profesores deben asumir, sino también en los procesos institucionales establecidos, a los cuales habrá que ajustarse. Por tanto, no se trata solo “de una resistencia al cambio, sino que en ocasiones las prácticas institucionales tienen sentidos que es importante reconocer” (Díaz Barriga, 2016, p. 20).

Al respecto Ander-Egg (2005) menciona algunos factores que causan este malestar: la pérdida de status y desprestigio profesionales, la falta de reconocimiento económico, el ambiente laboral poco gratificante, su incapacidad en la resolución de situaciones

conflictivas, la presión psicológica e incluso su personalidad y la forma de enfrentar las adversidades.

En el contexto actual los profesores se ven rodeados de una serie de circunstancias que provocan en ellos una mezcla de sentimientos y emociones, los cuales pueden llegar a generarle malestar. Algunas de estas condiciones son las características del alumnado, las relaciones interpersonales que se dan en la profesión, la falta de recursos y los cambios que se realizan en el sistema educativo (Oramas, 2015).

El estrés laboral como estado subjetivo, podría también distinguirse de sus potenciales consecuencias, tales como una pobre salud mental y física o un rendimiento laboral bajo. También se ha demostrado en investigaciones que un estrés laboral prolongado tiene un gran número de determinantes y consecuentes. Por lo tanto, el estrés del profesor aparece asociado de este modo a sentimientos de baja autoestima, de falta de apoyo por parte de la comunidad escolar, de actitudes de indefensión (García, 1993; Jilks, 2002) y de frustración (Polaino-Lorente, 1982), como consecuencia de una situación de desequilibrio que el profesor percibe entre valores y metas, habilidades, recursos y exigencias del entorno.

El estrés se asocia así, a una mala adaptación entre la persona y el medio en el que trabaja, derivada de la falta de apoyo que percibe (Guglielmi y Tatrow, 1998; Sureda García y Colom Bauzà, 2002; Travers y Cooper, 1997; Silvero, 2007).

La problemática laboral del profesor es amplia y la presencia de conductas disruptivas en el aula es uno de los problemas a los que el profesorado se enfrenta con más frecuencia (Almog y Shechtman, 2007; Clunies-Ross, Little, y Kienhuis, 2008; Egyed y Short, 2006).

También la exigencia social es muy alta ante el papel y la importancia de la función del profesor, estos factores son determinantes en el estado psicosocial del profesor (estresores) y que ponen en riesgo su salud, su trabajo y sin duda su estabilidad personal y social (Simón, 2016).

En este sentido, para la Organización Mundial de la Salud considera que: “Los trabajadores insatisfechos, no motivados y sometidos a estrés son propensos a tener más problemas de salud. Las personas enfermas tienden a ser menos productivas, a faltar con mayor frecuencia al trabajo y a sentir más inclinación por cambiar de empleo. La satisfacción profesional, la salud, la dedicación al trabajo y la productividad van juntas” (Organización Mundial de la Salud, 1988, pág. 7).

Las investigaciones sobre las consecuencias derivadas de la exposición a situaciones de estrés crónico en el trabajo y acerca del síndrome de Burnout como la patología más frecuente en estos casos no son novedosas, aunque haya sido en los últimos años cuando se hayan hecho más habituales en la realidad cotidiana del profesorado y de otros colectivos profesionales (Silvero, 2007).

Ya en los años 80, el modelo teórico establecido por Maslach y Jackson (1981) establece tres dimensiones para la definición del síndrome de “quemarse por el trabajo” o Burnout. Estos investigadores acuñaron el término y desarrollaron el modelo teórico y empírico, a través del Maslach Burnout Inventory [MBI], que en la actualidad constituye una fuente de referencia básica en la investigación sobre el síndrome de Burnout en el profesor (Silvero, 2007).

### **2.1.2 Recursos personales del docente para hacer frente a las demandas de su función.**

Los profesores, como pilares fundamentales del cambio educativo, se enfrentan a grandes retos y desafíos, ya que con frecuencia se desempeñan en contextos adversos y diversos, sin los apoyos técnico-pedagógicos necesarios y sin herramientas suficientes para hacerle frente al rezago escolar. Así lo evidencian los resultados de las diversas pruebas estandarizadas en los que se reitera el alto porcentaje de alumnos con un nivel insuficiente y bajo de aprovechamiento que no hacen más que sacar a la luz los problemas de inequidad y pobreza que aquejan a nuestro país. Como afirma María de Ibarrola (2012, p. 25). “...podríamos decir que el país tiene la escolaridad que corresponde a sus grandes problemas culturales, sociales, económicos y políticos.”

Los recursos del docente para enfrentar las demandas que exige su función pueden ser: conocimientos y teorías disciplinares, emociones, actitudes, la participación de otras personas o el uso de herramientas del contexto, y que permiten enfrentar eficazmente las actividades situadas (DGESPE, 2009).

Sin embargo, en la realidad de las aulas y mediante su interacción con los educandos, la función docente se pone en reto con la forma en que se relaciona con cada alumno durante la clase y la jornada escolar. El grado de empatía, comunicación y convivencia con el grupo son de gran importancia para lograr el principal propósito de todo educador que es formar mejores personas para que trasciendan en un verdadero desarrollo humano. Dicha interacción entre el profesor y el alumno debe ser dinámica y efectiva para que se desarrollen ambientes de aprendizaje sanos y un Clima de Clase lleno de armonía, afecto y una correcta comunicación que favorezca el aprendizaje y la buena relación entre los educandos y con el profesor.

Las relaciones interpersonales en el aula son fundamentales y es uno de los principales recursos del docente. Hargreaves (1979), propone las siguientes características de una buena interacción en el aula:

- **Observación:** éste es el primer paso para la realización de un proceso de interacción conjunta. El docente debe haber realizado una observación previa, tanto del lugar en el que se va a producir la acción, como de los diferentes elementos y sujetos que participarán en dicha interacción.
- **Conversación:** esta característica es la que comenzará el evento de la interacción propiamente dicha. La gran mayoría de las veces esta conversación es iniciada por el docente y seguida por el alumno, detonándose una cadena de enlaces múltiples en los que destacan la pro-acción (fragmento de conversación que el profesor emite con la intención de provocar una respuesta en el sujeto) y la reacción (la respuesta que emite el segundo sujeto tras la invitación del primero).
- **Movimiento:** el movimiento es un rasgo esencial del proceso interactivo. A través de éste podemos comprobar si la fase de comunicación que comenzamos está teniendo el efecto deseado mediante la observación de los diferentes movimientos y gestos que el alumno manifiesta. Este elemento de la interacción tiene, a su vez, otra peculiaridad: la necesidad que el propio docente tiene de moverse por toda el aula, y entre sus alumnos, para lograr el fin deseado de la interacción mutua.
- **Actividades:** la interacción encuentra su fundamento más directo en la realización de diferentes actividades que puedan llegar a fomentar la comunicación y relación entre el docente y sus alumnos. El profesor debe ser conocedor de las diferentes opciones de estrategias que tiene para compartir y emplear con sus alumnos,

sabiendo seleccionar, tras la observación y el conocimiento previo del grupo, las más adecuadas y aptas que se adecuen a las características propias de la clase.

- **Reflexión:** aunque quizás ésta sea la característica de la interacción más difícil de comprobar a simple vista, podemos decir que la actividad interactiva se encuentra muy marcada por el proceso reflexivo. Debemos comprender que todo progreso o fracaso que se produce en la relación propia entre el profesor y sus alumnos implicará una actitud de reflexión e interiorización personal de este cambio en la conducta de ambos.

En este sentido la cercanía del profesor hacia los alumnos es muy importante, ya que es un recurso personal fundamental para detonar un Clima de Clase positivo y propicio para el aprendizaje y la convivencia en el aula.

Para Prieto (2008), los profesores deben cuestionarse constantemente su actuar en el aula y principalmente su interacción y cercanía con el grupo, así mismo el propone los siguientes cuestionamientos como recurso del profesor:

- ✓ Debe preguntarse sobre el entorno más próximo que rodea a sus alumnos. Realizar una aproximación al contexto inmediato actual que rodea la vida del educando, pudiendo así descubrir una serie de características que le faciliten y propicien el acercamiento a sus alumnos.
- ✓ Es necesario que sea consciente que el proceso educativo en el aula no depende exclusivamente de él, sino que entran en juego la totalidad de sus alumnos. La educación en la escuela, de hoy en día, no se centra en la figura de los profesores, sino que en esta actividad entran también en juego el propio alumno y el grupo de alumnos de la clase.

- ✓ Resulta esencial que el profesor sea plenamente conocedor de la finalidad que pretende con la formación que está ofreciendo a sus alumnos. Es decir, se precisa de una reflexión y meditación por parte de los docentes antes de introducirse en un aula repleta de alumnos. Debe conocer su misión formativa, educativa y socializadora, con todos los aspectos y ámbitos que estos conceptos pueden llegar a alcanzar.
- ✓ Ya resuelta la duda anterior con la finalidad de su acción, debe cuestionarse los medios, metodologías e instrumentos de los que empleará para cumplir dicho objetivo.

El INEE (2005) presentó un perfil en el que se dan a conocer las características, cualidades y aptitudes deseables que los profesores deben tener para desempeñar su cargo de manera eficaz:

1. Un profesor que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprende y lo que deben de aprender.
2. Un profesor que organiza, evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.
3. Un profesor que se reconoce como profesional, que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en sus aprendizajes.
4. Un profesor que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
5. Un profesor que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Para generar una buena enseñanza se necesita un buen profesor, no solo que enseñe, también debe ser alguien que sepa escuchar, que comprenda a los alumnos y los apoye en los diferentes problemas que presente en su vida académica, social o familiar. Además este profesor debe poseer las siguientes cualidades: responsabilidad, flexibilidad, preocupación, compasión, cooperativismo, creatividad, dedicación, decisión, empatía y ser cautivador, (Fundación Universia, 2014).

Todas estas cualidades se describen a continuación como recursos personales del profesor para hacer frente a sus funciones en la jornada escolar, principalmente como cualidades que se manifiestan en la interacción con los estudiantes dentro del salón de clase (Espinoza, Sánchez y Tinoco, 2017):

1. **Responsabilidad.** Nos da a entender que el profesor se atiene en las mismas expectativas y estándares que exige a sus alumnos. Debe ser justo e igualitario, las actitudes deben ser coherentes con el discurso.
2. **Flexibilidad.** Implica que ante una situación especial o problema él profesor sea capaz de hacer cambios y modificaciones en las lecciones o actividades en el momento. Si los alumnos no comprenden un concepto, contenido, ejemplo o ejercicio se debe encontrar una mejor explicación, método o procedimiento.
3. **Preocupación.** El profesor debe realizar su mayor esfuerzo para asegurarse que todos los estudiantes sean exitosos, debe conocer sus personalidades, potencialidades, ritmo y estilo de aprendizaje, diferencias individuales e intereses.
4. **Compasión.** Es fundamental que el profesor reconozca que los estudiantes tienen problemas personales para poder apoyarlos y ayudarlos a resolverlos..

5. **Cooperativismo.** La cooperación es clave para trabajar efectivamente con administrativos, otros profesores y los padres de los alumnos. Además para poder crear espacios cooperativos de aprendizaje.
6. **Creatividad.** Un buen profesor debe ser capaz de crear situaciones de aprendizaje que motiven, interesen y atraigan la atención de sus alumnos.
7. **Dedicación.** En un profesor implica no escatimar en tiempo y esfuerzo en la preparación de actividades didácticas que beneficien el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el logro del objetivo propuesto. Los entornos cooperativos mediados por las TIC a la vez que posibilitan la construcción del conocimiento demanda del profesor la elaboración de actividades prácticas y evaluaciones que busquen la aplicación de los saberes, para lo que el profesor requiere mayor tiempo de lectura, análisis y reflexión individual (Marí, 2013).
8. **Decisión.** Es la disposición del profesor para asegurar el logro de las metas trazadas y hacer todo lo necesario para que los estudiantes reciban la formación que necesitan.
9. **Empatía.** Un buen educador debe ponerse en el lugar de sus semejantes y principalmente en los estudiantes y ver las situaciones desde su perspectiva, lo anterior suele ser esencial para ayudar al alumno a triunfar.
10. **Ser cautivador.** El profesor debe desarrollar la habilidad de atraer la atención del estudiante y ser capaz de mantenerla por tiempo prolongado, es necesario que el profesor cree un ambiente agradable que permita una atmósfera de aprendizaje dinámica, ágil, fresca y ausente de estrés, logrando dejarlos motivados a continuar aprendiendo.

Por último, el conjunto de características personales y eventos biográficos que atañen específicamente a un profesor como individuo forman parte de sus ciclos de vida profesional y explican sus comportamientos y aspiraciones profesionales (Ericsson 1985, Knowles 1992).

Así mismo, podemos identificar los ciclos vitales en la trayectoria profesional transcurren en varias fases o etapas. Nias (1989) distingue cuatro fases: a) etapa de iniciación o de preocupación por sobrevivir, b) etapa de identificación y preocupación por el cumplimiento total de las obligaciones docentes, c) etapa de consolidación y preocupación por la mejora y d) etapa de implicación en la docencia más allá de la enseñanza del aula (cargos de gestión, etc.).

Leithwood (1992) distingue cinco ciclos en la carrera docente: a) iniciación de la carrera, b) estabilización, c) diversificación y búsqueda de responsabilidades, d) etapa de envejecimiento y estancamiento y e) preparación para la jubilación (distanciamiento y serenidad).

Para Huberman (1989), después del inicio de la carrera, del ciclo de estabilización y del de diversificación, entre los 25 y 35 años de experiencia se llega a una meseta en el desarrollo profesional que corresponde a un periodo de relativa tranquilidad o equilibrio y, entre los 35 y 40 años de experiencia profesional se entra en la fase de la jubilación que se caracteriza por el progresivo abandono de las responsabilidades hasta llegar a la retirada, que puede ser serena o amarga, dependiendo de las circunstancias personales del jubilado.

Por otra parte, la teoría del rol de la edad (Gove, Ortega y Style 1989) ha ofrecido una explicación sociológica al hecho de la interiorización de determinados roles que se corresponden con diferentes etapas o estaciones de la vida (Levinson 1991).

En este sentido, Sikes (1985) nos comparte datos de gran interés sobre cómo afectan a los profesores los procesos específicos debidos a la edad. Su trabajo se centra en la perspectiva que sustentan los profesores sobre los procesos de la edad y la madurez que los lleva a sentirse cada curso con mayor edad frente a los alumnos que siempre tienen la misma edad.

Distingue cinco fases o ciclos de vida profesional: a) entre los 21 y 28 años (ingreso en el mundo adulto), b) desde los 28 a los 33 años (fase de renovación y madurez), c) entre los 30-40 años (fase de estabilización y compromiso), d) el cuarto ciclo vital, entre los 40 y 55 años (profesionalidad completa) y e) el quinto ciclo vital a partir de los 55 años (fase de estancamiento y jubilación). A partir de los 50-55 años, los profesores sienten que están viviendo un declive paulatino, por eso la jubilación suele considerarse como algo atractivo.

Hacia el final de la trayectoria profesional, el profesorado se siente libre, sereno, con gran experiencia, autoridad e infinidad de recursos para resolver cualquier tipo de situación problemática. En esta fase, el profesorado ha ganado reputación por el tiempo que lleva en la enseñanza y la cantidad de generaciones de alumnos a los que ha enseñado. A esta edad, los profesores obtienen mucha satisfacción cuando conocen el éxito en la vida de sus alumnos y, si estos consiguen fama y notoriedad, se siente parte del proceso que lo ha hecho posible (Fernández Cruz 1995:188).

En este sentido, Daniel Madrid (2005) en un estudio mixto realizado, se concluye que la edad influye, a veces, en la metodología de enseñanza que emplea el profesorado en clase. Aunque la opinión general es que no hay gran diferencia en el rendimiento de los profesores jóvenes y mayores, no obstante, el alumnado opina que su rendimiento es algo mejor con los profesores jóvenes. El profesorado, sin embargo, valora más la

experiencia docente y cree que los profesores maduros rinden algo más que los más jóvenes.

Por lo tanto, los profesores como alumnos coinciden en señalar que los profesores jóvenes tienen más entusiasmo e ilusión, motivan y conectan mejor con el alumnado. Dentro de sus hallazgos en dicho estudio es la influencia de la edad en el nivel secundaria (Madrid, 2005):

1. Los profesores jóvenes: se conectan mejor con los alumnos, los tratan y los comprenden mejor; son más activos y divertidos y son mejores. Entienden mejor a sus alumnos; dan más confianza. Usan métodos más modernos y eficaces; se adaptan mejor a las necesidades de los alumnos. Usan métodos más amenos y rinden más.
2. Los profesores mayores: no conectan con los alumnos, aunque son más eficaces, controlan mejor la disciplina, tienen más experiencia y enseñan mejor. Tienen métodos de enseñanza más anticuados, presentan mayor resistencia a los cambios de nuevos paradigmas, creyendo que estos tiempos son como los de antes. Tienen menos paciencia; son más rigurosos, exigen más.
3. Los mayores vienen, dan la clase y se van; los más jóvenes experimentan más.

Otro recurso personal que se debe considerar del profesor son las creencias que tiene y que se definen como las aseveraciones o teorías que cada profesor toma como ciertas, que se generan a través de sus experiencias e interacciones cotidianas y se utilizan para interpretar, dar explicaciones a situaciones y guiar su comportamiento. (Pajares, 1992; Remesal, 2006).

Tal como se ha mencionado, las creencias influyen en el estilo docente ya que existe una relación bidireccional entre sus pensamientos y conductas, es decir que, el conjunto

de pensamientos de los profesores pueden marcar una pauta en su estilo, pero al mismo tiempo las conductas pueden reconfigurar los pensamientos del profesor (Rosales, 2008).

Por ejemplo, Laudadía y Mazzitelli (2015) encontraron que los docentes que tienen la creencia de ser ellos los responsables de la organización y transformación del conocimiento, no toman en cuenta a sus estudiantes y les dan menos oportunidades para interactuar.

Callejo y Vila (2003) sostienen que las creencias no necesariamente se organizan de manera lógica, por lo que es posible que una persona pueda mantener simultáneamente creencias contradictorias entre sí, sin que esto implique un conflicto para ella. Es importante tomar en cuenta esto porque puede suceder que los docentes señalen, a nivel discursivo, determinadas creencias, y en la práctica, realicen acciones aparentemente incoherentes con ellas.

Las expectativas de los profesores se entienden como “las inferencias que hace una persona a partir de una información, correcta o falsa, y que implican la esperanza de ocurrencia de un suceso relacionada con la información sobre la cual tales juicios han sido realizados” (Valle y Nuñez, 1989, p.296). Los profesores suelen formarse expectativas de diversos aspectos como la atención, motivación, interés, responsabilidad, respeto de las normas de conducta y del rendimiento de los estudiantes (Castejón, Gonzales, Gilar y Miñano, 2010). Éstos juicios acerca de los estudiantes predisponen el comportamiento del profesor, dando lugar a que este se oriente y termine asumiendo un rol consecuente con tal valoración (Battle citado en Mares, Martínez y Rojo, 2009).

Así, podemos concluir que un profesor que reflexiona constantemente y tiene conciencia de su función educadora y sobre sus creencias, tanto cognitiva como socializadora podrá lograr mejores resultados en las aulas. Debido a este grado de

conciencia y sensibilización los profesores pueden adaptar su método y recursos materiales a un grupo de alumnos que conocen por su grado de cercanía y por la empatía que sienten hacia ellos. Así mismo, se debe reflexionar sobre la trayectoria profesional o ciclo del profesorado, el cuál va cambiando de acuerdo a su edad y que se debe considerar como un recurso personal del profesor ya que no todos pasan por el mismo momento en su vida y sus expectativas van cambiando respecto al tiempo de cada uno de los profesores.

### **2.1.3 Inteligencia emocional.**

Del *latín intelligentia*, la noción de inteligencia está vinculada a la capacidad para escoger las mejores opciones en la búsqueda de una solución. Es posible distinguir entre diversos tipos de inteligencia, según las habilidades que entran en juego. En cualquier caso, la inteligencia aparece relacionada con la capacidad de entender y elaborar información para usarla de manera adecuada. **Emocional**, por otra parte, es aquello perteneciente o relativo a la **emoción** (un fenómeno psico-fisiológico que supone una adaptación a los cambios registrados de las demandas ambientales). Lo emocional también es lo **emotivo** (sensible a las emociones).

La inteligencia emocional (IE), es un constructo novedoso y tiene sus orígenes en 1990 de la mano de Salovey y Mayer (Zavala, 2009). Estos autores intentan relacionar las diferentes líneas de investigación entre la inteligencia y las emociones, dejando en claro las relaciones de dicho constructo con la neurociencia y la psicología clínica.

En nuestros tiempos la IE, se entiende desde distintas perspectivas teóricas. Uno de los modelos describe las habilidades mentales distinta a la inteligencia analítica estándar (Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Zavala, 2009).

El concepto de inteligencia emocional fue popularizado por el psicólogo estadounidense Daniel Goleman y hace referencia a la capacidad para reconocer los

sentimientos propios y ajenos. La persona, por lo tanto, es inteligente (hábil) para el manejo de los sentimientos. Para Goleman, la inteligencia emocional implica cinco capacidades básicas: descubrir las emociones y sentimientos propios, reconocerlos, manejarlos, crear una motivación propia y gestionar las relaciones personales (Goleman, 1996).

La inteligencia emocional tiene una base física en el tronco encefálico, encargado de regular las funciones vitales básicas. El ser humano dispone de un centro emocional conocido como neocórtex, cuyo desarrollo es incluso anterior a lo que conocemos como cerebro racional. La amígdala cerebral y el hipocampo también resultan vitales en todos los procesos vinculados a la inteligencia emocional. La amígdala, por ejemplo, segrega noradrenalina que estimula los sentidos (Zavala, 2009).

De acuerdo con Zavala (2009) se destaca la importancia de contar con adecuados niveles de inteligencia emocional a fin de conseguir objetivos en los que se implica una relación con los demás. Entre las características de las personas emocionalmente inteligentes se destacan las siguientes:

- Que quienes le rodean se sientan a gusto con él.
- Que al estar a su lado no experimenten ningún tipo de sensación negativa.
- Que confíen en él cuando necesiten algún consejo tanto a nivel personal como profesional.

Además, el individuo emocionalmente inteligente es quien:

- Es capaz de reconocer y de manejar todo lo que pueden ser las emociones de tipo negativo que experimente.

- Tiene mayor capacidad de relación con los demás, porque cuenta con la ventaja de que consigue entenderlos al ponerse en sus posiciones.
- Logra utilizar las críticas como algo positivo, ya que las analiza y aprende de ellas.
- Es alguien que precisamente por tener esa inteligencia emocional y saber encauzar convenientemente las emociones negativas, tiene mayor capacidad para ser feliz.
- Cuenta con las cualidades necesarias para hacer frente a las adversidades y contratiempos, para no venirse abajo.

Por los importantes beneficios y ventajas que tiene cualquier persona que dispone de inteligencia emocional, muchos son los estudios que se han llevado a cabo hasta el momento. Algunos de ellos vienen a dejar patente que entre las señas de identidad que más identifican a quienes la poseen, se encuentran las siguientes (Zavala, 2009):

- Huyen de la monotonía, intentan en todo momento buscar alternativas para tener una vida más plena y feliz.
- Son firmes cuando así se requiere.
- Siempre miran hacia adelante a la hora de seguir viviendo.
- Les encanta estar aprendiendo continuamente.

El Modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On, la inteligencia se entiende como un grupo de rasgos emocionales y de personalidad que tienen interacción de forma conjunta en la persona y que le pueden facilitar su adaptación al medio. En este modelo la IE está integrada por 15 subfactores.

Bar-On (2000) ha reconocido su modelo como comprensivo y una medida de inteligencia social y emocional. Este modelo considera una serie de habilidades sociales (como la asertividad), rasgos de personalidad (control de impulsos) y estados de ánimo

(felicidad y optimismo). Algunos de los componentes propuestos se relacionan de forma indirecta con los procesos emocionales, como la solución de problemas.

El instrumento para la Evaluación EQ-i comenzó a desarrollarse en 1980 por el Dr. Reuven Bar-On, con un enfoque teórico multifactorial para definir y medir cuantitativamente la inteligencia emocional. Propone el autor que existen ciertos factores o habilidades emocionales que son indicadores de éxito en la vida más confiables que las tradicionales, que miden la inteligencia cognoscitiva.

Hoy en día es uno de los instrumentos más utilizados para evaluar la Inteligencia Emocional en las Organizaciones. Cuenta con más de un millón de Evaluaciones realizadas a la fecha alrededor del Mundo, lo que determina la confiabilidad del mismo. Además, tiene reconocimiento por The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations, máxima autoridad en la Inteligencia Emocional Aplicada a las Organizaciones (Bar-On, 2005).

El instrumento EQ-I ayuda a determinar cuáles son las Emociones, Pensamientos y Comportamientos que el Líder Experimenta. Cuantos más altos son los resultados, más positivo será la predicción del funcionamiento eficaz que el Líder tendrá para satisfacer los desafíos que la vida cotidiana. Por otra parte, los resultados bajos sugieren una inhabilidad de ser eficaces y la existencia posible de problemas emocionales, sociales y de comportamiento (Bar-On, 2005).

De acuerdo con Fernández-Berrocal (2005) los líderes más exitosos (un 67%) cuentan con alta Inteligencia Emocional. Entre las competencias emocionales más importantes se consideran las siguientes: Conciencia Emocional, Concepto Adecuado de Uno Mismo, Empatía, Manejo de las Emociones e impulsos Conflictivos como el Enojo

y el Estrés, la habilidad de ser Objetivos (Realistas) y mantener los pensamientos en una correcta perspectiva y por último contar con una Disposición Optimista.

Siguiendo con Fernández-Berrocal (2005) en cuanto al género, , no se ha revelado ninguna diferencia significativa entre los hombres y las mujeres con respecto al total de Inteligencia Emocional; sin embargo, existen algunas diferencias poco significativas en donde las Mujeres parecen tener más Habilidades o Competencias Sociales que los Hombres, y estos últimos tienen una capacidad más alta en las habilidades o Competencias Personales siendo mejores en el Manejo de las Emociones y son más Adaptables que ellas.

Sobre la realización personal, está comprobado (Fernández-Berrocal, 2005) que la Inteligencia Emocional describe las personas que están interesadas en su propio progreso personal, que se esfuerzan por actualizar sus capacidades y potenciales talentos. Requiere de la habilidad de generar la energía para alcanzar metas y está caracterizado sentir confianza propia. Generando los sentimientos que le dan la capacidad de estar realizando esfuerzos constantes que lo conducen a una vida enriquecida y significativa. Una Vida llena de interés y propósito. Algo en el que el IQ o capacidad cognitiva no puede determinar.

Un profesor con un alto coeficiente emocional podría autorregular mejor sus emociones e identificar las emociones en sus estudiantes, podría adaptarse mejor a sus grupos que imparte clase, constantemente estaría buscando nuevos retos, capacitarse constantemente, buscar la trascendencia como ser humano e impactar de forma positiva en sus alumnos. Sin duda el CE será un factor importante dentro del desempeño del profesor dentro y fuera del aula ya que le permite enfrentar de la mejor manera las situaciones de fricción en el aula, la interacción con los educandos y reducir su nivel de estrés y por consiguiente las enfermedades que genera.

#### **2.1.4 Liderazgo.**

El concepto de liderazgo es fundamental como parte de la función docente. De acuerdo con Covey (1990), el liderazgo es una combinación armoniosa de principios que permiten fundamentar los pensamientos y acciones de las personas, los cuales guían sus decisiones y satisfacen necesidades físicas, sociales, mentales y espirituales.

Para Warren y Burt (1985) el liderazgo es el apropiado empleo del poder que permite iniciar y continuar una acción. Asimismo, para Blanchard (2014), el liderazgo es una disciplina que requiere una serie de hábitos y estructuras que lleva al líder a la acción en forma consistente y metódica.

El liderazgo, a partir de la gestión para el éxito y el cambio en las escuelas, “es aquel que ejerce un líder soñador y visionario que posee conocimiento, destrezas y capacidades para convertir sus sueños en un plan de acción realista” (Murillo Torrecilla, 2006, p. 21).

Así mismo, el liderazgo es definido como la habilidad para ejercer influencia sobre los demás (Castro-Solano, 2007). Y un profesor debe saber influir a los alumnos en el aula para lograr inducir hacia el proceso de enseñanza – aprendizaje de la mejor manera y mejorar los aprendizajes de los alumnos y motivar a todo el grupo para tener una eficacia en el salón de clases.

De acuerdo con Bass y Avolio (Bass, 1999; Bass & Avolio, 1995), en la actualidad, se establecen tres estilos de liderazgo establecidos por la literatura especializada en este tema, estos modelos del cual se hace hincapié es el liderazgo transaccional, transformacional así como el Laissez Faire, desarrollados primeramente por Burns (1978), y posteriormente dieron origen y fueron fundamentales a los estudios desarrollados por Bass y Avolio (1989; 2004).

El **liderazgo transaccional** (Burns, 1978; Castro-Solano, 2007) se establece un proceso en el cual la relación de liderazgo supone un intercambio, que puede ser tanto económico como psicológico, entre la figura del líder y los miembros del grupo, de modo que ambos salgan beneficiados de dicha transacción.

Igualmente, en el liderazgo transaccional, los seguidores son motivados por intereses personales en lugar de ser influidos por sus líderes para trascender sus propias necesidades en pos del beneficio de la organización. Está conformado por dos sub-dimensiones: recompensa contingente (interacción guiada por intercambios recíprocos) y manejo por excepción (el líder interviene para hacer correcciones o cambios en las conductas de los seguidores).

De igual manera, en el liderazgo transaccional, los seguidores son motivados por intereses personales en lugar de ser influidos por sus líderes para trascender sus propias necesidades en pos del beneficio de la organización (Burns, 1978).

El **liderazgo transformacional** es aquel en el cual se establece una relación transformadora en la que el líder hace de catalizador del cambio organizacional, transformando a los miembros del grupo; en cambio en el liderazgo transaccional se establece un proceso en el cual la relación de liderazgo supone un intercambio, que puede ser tanto económico como psicológico, entre la figura del líder y los miembros del grupo, de modo que ambos salgan beneficiados de dicha transacción (Castro-Solano, 2007).

El liderazgo transformacional consta de cuatro sub-dimensiones (Burns, 1978) que se describen a continuación:

- a) *Carisma o Influencia idealizada*, respeto por el líder que quiere ser imitado y que formula altos niveles de expectativa en sus seguidores.

b) *Inspiración*, es el grado en que el líder energiza a sus seguidores proveyendo una visión de futuro, objetivos y propósito.

c) *Estimulación intelectual*, señala las acciones del líder relacionada con el estímulo intelectual para que los seguidores resuelvan los problemas de forma creativa, novedosa ante dificultades y obstáculos.

d) *Consideración individualizada*, es el apoyo que se provee al seguidor, prestando importancia a sus necesidades de desarrollo personal.

En este sentido el liderazgo transformacional se instrumenta mediante el rol de ayudar a los miembros de la organización a tomar conciencia de sus posibilidades y capacidades, liderando sus actividades dentro de la organización, pensando en su crecimiento y desarrollo profesional. Este liderazgo muestra comportamientos visionarios, involucra a los miembros hacia la misión y misión de la organización, fomenta una cultura de creatividad donde la participación, las ideas, sugerencias son importantes, ejerce un liderazgo compartido donde el líder no busca recibir todo el mérito propio o sobresalir (Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003; Barbuto & Burbach; 2006; Bass, 1985; Bass & Avolio, 1995, 2004; López, 2016; Mary, 2005; Rico & Lerma, 2014; Sternberg, 2009; Vargas, 2010).

Por lo tanto, un profesor que tiene claro su objetivo en el salón de clase y es coherente con sus acciones (tarea en clase y actitud positiva), que tienen una intencionalidad hacia la tendencia de desarrollo personal hacia el educando (motiva), serán detonantes necesarios para involucrar a los educandos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, respetando la individualidad de cada estudiante con una visión grupal y manteniendo la prudencia y pertinencia en cada interacción en la clase.

*El liderazgo Laissez Faire* re´presenta la ausencia de transacci3n de cualquier clase. El l´ider evita tomar decisiones, no tiene responsabilidad y no usa su autoridad. Es considerada la forma m´s inefectiva de liderazgo (Burns, 1978).

Esta forma de liderazgo provee a sus seguidores muy poca ayuda, evita tomar decisiones, es desordenado y permite a los dem´s hacer lo que les parece, muestra poco inter´s por las personas, los procesos, tareas as´ı como los resultados, elude cualquier responsabilidad y cuando surgen problemas busca culpables sobre la situaci3n enfrentada, es decir, no se ejerce ning´un liderazgo o se encuentra ausente; es, como lo mencionan algunos autores, una especie de liderazgo que consiste en estar presente estando ausente (Barbuto & Burbach; 2006; Bass, 1985; Bass & Avolio, 1995, 2004; Blake & Mouton, 1969; Greiman, 2009; L3pez, 2016; Mary, 2005; Mendoza & Ortiz, 2007; Palomo, 2007; Zeidan, 2009).

#### **2.1.4.1 Liderazgo docente.**

En el campo educativo de manera natural se le atribuye una funci3n de liderazgo a los docentes. "...se trata de un proceso particular de influencia social guiado por un prop3sito moral con el fin de lograr los objetivos educativos utilizando los recursos del aula» (Gil, 2013, p. 99).

Ese proceso de influir por parte del profesor l´ider en el aula, al que podr´ıamos denominar de manera espec´ıfica liderazgo docente, discurre en el sentido de crear unas condiciones en el grupo de alumnos que favorezcan el aprendizaje; el profesor es, as´ı, l´ider del aprendizaje en su aula. Se podr´ıa entender como l´ider si entendemos el aula como una comunidad de aprendizaje en la que se est´an incorporando nuevas pr´acticas educativas; este profesor l´ider tiene un efecto sumativo al liderazgo individual de los

profesores en sus aulas, contribuyendo a los cambios que se pretendan consolidar en una institución educativa (Bernal e Ibarrola, 2015).

De acuerdo con algunos autores (Frost y Harris, 2003; Robinson, 2010), en el ejercicio de liderazgo del profesor intervienen tres aspectos:

1. La concepción de la enseñanza que tiene el profesor.
2. Su competencia emocional.
3. Su percepción acerca del clima socioemocional del centro educativo.

El concepto de enseñanza que tiene el profesor es importante en el estudio del liderazgo docente y está estrechamente asociada con sus cualidades morales y en sus valores. Darling-Hammond y Baratz-Snowden (2005) concluyen que existen prácticas comunes en los profesores líderes efectivos, que se construyen sobre tres tipos de conocimiento:

1. El referido a cómo aprenden los alumnos
2. El de las materias según los propósitos sociales de la educación
3. El de cómo se produce la enseñanza.

Los profesores consolidan su liderazgo de manera efectiva cuando incrementan su conocimiento práctico estableciendo conexiones entre su saber y su hacer. En este sentido, se presta atención a cómo el profesor construye su teoría personal de la acción educativa y cómo esta tiene su influencia en aquellas competencias relacionadas con el profesionalismo y, en consecuencia, con el liderazgo del profesor (Bernal e Ibarrola, 2015):

1. Saber valorar las implicaciones y las consecuencias sociales de su trabajo.

2. Poseer un conocimiento de sus responsabilidades legales y administrativas.
3. Valorar su propio progreso profesional mediante el uso de estrategias de reflexión de su propia práctica.
4. Desarrollar una mentalidad abierta para poder abarcar distintas perspectivas o conocer formas de investigación en el aula.

Por otro lado, otro factor importante en el estudio del liderazgo del profesor es la competencia emocional (Day, 2012; Hargreaves, 2002; Zembylas y Schutz, 2009). En este sentido, las propuestas de desarrollo profesional en torno a las emociones del profesor se basan en el desarrollo de habilidades específicas para su bienestar y supervivencia en el aula, y tienden a responder únicamente a un enfoque remedial –con cierta connotación terapéutica– basado en el déficit profesional del docente. De este modo se asume que para los profesores aprender a mantener los estados emocionales positivos y a reducir el impacto de los negativos redundará en un mayor bienestar del profesor y, en consecuencia, en el mejor ajuste de sus alumnos.

De manera que, es preciso conocer cómo el profesor percibe las dinámicas grupales y ambientales del centro educativo, en la medida en que, además de participar en ellas a través de experiencias de desarrollo profesional, estas pueden contribuir al éxito o al fracaso en el ejercicio de su liderazgo y su sentido de pertenencia y eficacia. Los profesores líderes son fuente continua de aprendizaje de sus compañeros: tienen una visión compartida de la educación y colaboran con sus pares compartiendo las prácticas y los materiales específicos para mejorar la educación (Bernal e Ibarrola, 2015).

Por lo tanto, entre las características que destacan en los profesores que son líderes efectivos se observan las siguientes: persistentes, resilientes, abiertos, respetuosos, confiables, honestos y solidarios, mismas que se ponen en juego q en sus relaciones con los alumnos de manera que influyen en la sensación de seguridad y la apertura a la colaboración en las culturas de sus escuelas y en las condiciones de aprendizaje de sus alumnos y profesores (Beatty, 2011).

También se ha demostrado (Palmer, 2007) que las inquietudes profesionales están relacionadas con el tiempo de servicio en la docencia y no con la edad cronológica. Los profesores comparten inquietudes y necesidades profesionales similares si están en la misma fase de la vida laboral, aunque sus experiencias personales estén más próximas a otros compañeros de su misma edad que se encuentran en otras fases. Comenzaría a descender entre los 8 y los 15 años de experiencia laboral, una etapa más asociada a la pérdida de motivación y el aumento de tensiones. Es en este momento en el que habría que ofrecer al profesor nuevas posibilidades para crecer personal y profesionalmente en el contexto de trabajo, asumiendo su liderazgo.

También la identidad y el liderazgo, se relacionan con el compromiso, término que suele aparecer en las investigaciones para distinguir a los que se toman en serio su trabajo de quienes ponen por delante sus propios intereses (Nias, 1989). El compromiso está relacionado con la satisfacción en el trabajo, si bien es verdad que el compromiso puede brindar tanto satisfacción como frustración por los resultados obtenidos y por ello suele ser un buen predictor del rendimiento en el mismo, del absentismo y de la aparición del síndrome del quemado, además de tener una influencia importante en el rendimiento de los alumnos y sus actitudes con respecto a la escuela (Esteve, 1987; Day, 2006).

Las teorías más populares sobre liderazgo están ubicadas en los modelos transformacionales, identificados por Burns (1978) y posteriormente desarrollados bajo diferentes denominaciones: liderazgo de liberación, educativo, moral, etc. Lo que dejan claro todas ellas es que los líderes de éxito además de organizar, dirigir y supervisar, entablan relaciones con toda la comunidad escolar, se centran en las personas y personifican unos valores y unas prácticas coherentes que tratan de compartir con los demás.

Un factor común en los profesores excelentes identificados en diversos estudios llevados a cabo en diferentes países europeos y americanos, era que deseaban apasionadamente el éxito de todos sus alumnos, cosa que se comunicaba a través del clima de la clase: sentido del humor, afecto, empatía, paciencia, refuerzo de la autoestima, aprendizaje semiautónomo y colaborativo, cooperación con otros profesores, capacidad de reflexión continua (Day, 2006).

El uso de medios de alta calidad no siempre se traduce en resultados de alta calidad, por la simple razón de que la buena enseñanza no puede reducirse a una técnica y competencia profesionales docentes aunque son necesarias. En este sentido, la credibilidad de las intenciones del profesor es mucho mayor si los alumnos aprecian que éste está verdaderamente comprometido con su trabajo, que manifiesta cercanía, afecto y además es sincero en su discurso y en sus diálogos y la forma de relacionarse con los otros, influye de forma positiva en los propósitos de trabajo tanto dentro del grupo como con sus colegas y la comunidad educativa.

## **2.2 Clima de Clase y la gestión docente**

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

Así mismo, el aula se presenta como un conjunto de individuos con características particulares en el que se genera un sistema complejo de interacción que conforma un clima específico en el aula (Cabrera, 2013; Vieira citado en Sánchez, 2009).

Existe una amplia evidencia sobre el clima de aula como un factor importante para el aprendizaje (Román, 2008; Casassaus, 2008); ya que influye en el éxito académico a través de sus efectos en el compromiso y el esfuerzo sostenido del estudiante (Linares et al., 2005).

En este mismo sentido, Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey (2012) sostienen que los estudiantes de aulas con un clima positivo están caracterizados por un sentido de conectividad y pertenencia, mayor compromiso con el aprendizaje, así como mayor involucramiento y participación.

Por el contrario, ambientes escolares caracterizados por estrategias de disciplina coercitivas o ineficientes pueden ser perjudiciales para los estudiantes, y estar relacionados con una baja autorregulación, el incremento de la posibilidad de frustración

en la interacción social, aumento de la agresividad, experiencia de rechazo de los compañeros y violencia escolar (Mitchell y Bradshaw, 2013).

Las acciones que realiza el profesor dentro del aula, al situarse dentro del campo de observación por los alumnos tienen un efecto en ellos y en la manera en las que se desarrollan las relaciones maestro-alumno. En este sentido el profesor es el gestor de lo que ocurre dentro del salón de clases y por consiguiente es el gestor del Clima de Clase.

Por lo tanto el papel que juega el profesor es muy importante ya que se le condiera como responsable del proceso educativo y en las relaciones personales con los alumnos y responsable de las relaciones de los propios alumnos dentro del grupo. Según Giner (2007), el profesor siempre debe mantener una comunicación constante con los alumnos, por lo cual los mismos siempre están informados. Y se debe tener en consideración lo que se quiere expresar, con qué sentido para expresarlo de manera correcta.

El profesor como gestor del Clima de Clase, puede ayudar a mejorar las relaciones entre los alumnos del grupo. Estos interactúan entre sí bajo unas actitudes y emociones que culturalmente se van modificando constantemente. Estos cambios constantes son factores que debe el profesor estar atento para identificar las emociones y los valores como parte de la materia escolar, ya que en la vida escolar se suelen poner en práctica procesos de antivalores con más frecuencia de lo que se puede pensar (Soler, 2005)

Las funciones del profesor necesitan considerar la importancia de establecer un clima motivacional en el aula, ya que permitirá a los alumnos saber qué es lo importa en las clases, qué es lo que el profesor quiere lograr con ellos y qué efectos puede tener en el aula de clases en actuar de un modo u otro.

El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere en primera instancia de acciones de cooperación, producto de la interacción entre los dos sujetos básicos implicados en él, el

profesor, por un lado y el estudiante, por el otro; pero además externa el fin último de la enseñanza, que es la "transmisión de información mediante la comunicación", por lo que resulta evidente que otro elemento que juega un papel en este proceso es la comunicación alumno-profesor (Escobar, 2015; Rizo García, 2007).

La función del profesor va más allá del contexto pedagógico, pues trasciende la vida de los alumnos y obra en el espacio afectivo y social en el que se mueven, dejando en claro que es durante la clase cuando existe mayor interacción entre el maestro y el alumno. Con respecto de las interacciones que establecen los alumnos con los profesores no hay que olvidar que se trata de interacciones sociales y como tales conjugan aspectos básicos del sujeto como es el caso de sus percepciones que determinan el rumbo que tomarán dichas interacciones (Escobar, 2015).

Dichas interacciones sociales dentro del aula serán una construcción y colaboración recíproca entre profesor-alumno. En dicho proceso se entrelazan percepciones, interpretaciones, presentaciones de cada alumno respecto al otro compañero generando un juego de interacción que detona una serie de comportamientos en la clase (Lennon del Villar, 2006). Es aquí donde el profesor debe propiciar las condiciones necesarias para construir un Clima de Clase positivo que detone un mejor aprendizaje y aprovechamiento escolar, basado en una interacción sana en el grupo.

Por lo tanto, las características individuales de estudiantes y profesores son variables que están en continuo intercambio y afectan el tipo de interacciones que ocurren en el aula, porque influyen en el tipo de relaciones que establecen los estudiantes entre sí, y con los profesores, conformando un determinado clima (Sánchez, 2009). De forma similar, para Cabrera (2003), las particularidades del profesor afectan el tipo de interacciones que se dan en el aula con sus estudiantes.

De esta manera el conocer las variables de los profesores que pueden influir en su desempeño en el aula y en las interacciones con sus estudiantes, permitirá comprender, posteriormente, cómo las características individuales de ambos actores, estudiantes y profesores, interactúan y conforman determinado clima de aula.

En la literatura, entre diversos factores, existen cuatro constructos relacionados con el docente que influyen tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en la conformación del clima de aula, estos son: el estilo de enseñanza, el manejo de la disciplina, las concepciones y las expectativas docentes (Ministerio de Educación, 2006; Navarro y Bravo, 2010).

Así que el profesor debe gestionar el clima de clase en el aula ya que es el responsable directo en el aula y mediante sus interacciones con los estudiantes dentro del grupo debe promover la motivación, la cercanía, afecto estando consciente del impacto que tiene su rol como gestor del clima de clase y su impacto que tiene hacia la construcción de un ambiente positivo que detone mejores aprendizajes en todos sus alumnos.

### **2.2.1 El concepto de Clima de Clase.**

El desarrollo histórico del concepto de Clima de Clase (Mena y Valdés, 2008) tiene como precedente el concepto de «clima organizacional», resultado del estudio de las organizaciones en el ámbito laboral, a partir de fines de la década del 60 (Tagiuri & Litwin, 1968; Schneider, 1975).

Este concepto surge como parte del esfuerzo de la psicología social por comprender el comportamiento de las personas en el entorno de las organizaciones, aplicando elementos de la Teoría General de Sistemas (Rodríguez, 2004).

El concepto de clima se le considera como el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales,

personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de distintos procesos educativos (Cere, 1993).

También el clima ha sido definido desde el punto de vista ecológico, como la relación que se establece entre el entorno físico y material del centro y las características de las personas o grupos; así mismo se ha considerado para esta descripción el sistema social, esto es, las interacciones y relaciones sociales (Molina y Pérez, 2006). Las personas son las responsables de otorgar significado particular a estas características psicosociales, las cuales constituyen, a su vez, el contexto en el cual ocurren las relaciones interpersonales.

Al buscar una definición de clima de aula, se encontraron autores que lo definen a partir de las percepciones mientras que otros desde las interacciones sociales. En cuanto a las percepciones, por un lado, se encontró que muchos autores coinciden en definirlo como la percepción de los estudiantes sobre algún aspecto específico de la clase (Arón y Milicic, 2000; Ascorra, Arias y Graff, 2003; Mena y Valdez, 2008).

En cuanto a la definición del clima de aula desde el marco de interacciones sociales, el aula es entendida como un espacio con un funcionamiento propio y particular en función de las diferentes interacciones que se van produciendo entre sus miembros (Cava y Musitu, 2002; Sánchez 2009).

En ese sentido, el clima de aula es el ambiente que se construye a partir de las características específicas de estudiantes y profesores, ya que éstas constituyen dinámicas particulares, normas, hábitos, comportamientos y prácticas sociales específicos que emergen de las interacciones que se dan en el aula (Sánchez, 2000, Manota y Estefanía, 2016).

El Clima de Clase es un concepto multifacético, que incluye diferentes dimensiones (Evans, Harvey, Buckley, Yan, 2009; Simón, 2016):

1. **El clima académico-instruccional:** definido por los factores pedagógicos y curriculares del entorno de aprendizaje.
2. **El clima de gestión de la disrupción,** explicado por el conjunto de acciones o estrategias que el profesor pone en marcha para la prevención o resolución de los problemas de disciplina.
3. **El clima emocional-interpersonal de clase,** definido por las interacciones implicadas en los intercambios emocionales entre profesores y alumnos.

A partir de lo descrito, podemos entender el Clima de Clase en el aula como la percepción general, subjetiva y reflexionada que tiene un alumno acerca de las interacciones que se producen en su grupo-clase entre iguales y entre profesor-alumno, las cuales conllevan de manera implícita la asunción de objetivos, roles, aspectos organizativos y de orden, la orientación al trabajo y la gestión docente, pero se basan, sobre todo, en la calidad socioafectiva de las relaciones entre todos los implicados, lo cual refleja una buena cohesión de grupo y un alto nivel de conducción del mismo por parte del profesor (López-Bisquerra, 2013).

Por lo tanto se puede concluir que el Clima de Clase se crea a partir de varios factores, principalmente de las relaciones sociales alumno-alumno y alumno-profesor, siendo este el último el responsable de gestionarlo mediante la aplicación de normas y la metodología apropiada en cada momento de la clase. Además forman parte del Clima de Clase las características ambientales del aula, las cuales favorecerán dicha gestión (Barreda, 2012).

También se debe tener en cuenta que un buen Clima de Clase forma parte de la dinámica de la escuela, por lo cual para conseguir un buen Clima de Clase se necesita del

apoyo institucional de las autoridades directivas de la escuela respaldando la perspectiva de una sana convivencia, así se reconocerá la importancia de dicho clima y su impacto negativo que detonará en cada aula y en la escuela en general.

La gestión de la distribución de espacios dentro del salón de clase es un factor importante a la hora de construir un adecuado Clima de Clase. En los últimos años, la educación ha sufrido muchos cambios y en este sentido el espacio físico de la clase también ha cambiado (Barreda, 2012).

La disposición de las mesas de trabajo es una característica física de la clase, pero está muy relacionada con la metodología que se quiera aplicar, y como técnica para conseguir y mantener la atención de los alumnos. Según Vaello (2011), los cambios en las aulas son necesarios. Si se mantiene la misma disposición durante todo el ciclo escolar, se va a favorecer la formación de subgrupos, algunos de ellos negativos. Para evitarlo se pueden hacer cambios ocasionales, que pueden ser de varios tipos:

1. **Diferentes estructuras de clase:** la disposición se puede cambiar dependiendo de la actividad que se vaya a realizar. Además algunos de estos cambios pueden ser benéficos ya que predisponen la atención. Como ejemplo algunas disposiciones pueden ser:

- Disposición es U: el profesor puede controlar a todos los alumnos por igual, eliminando zonas “descuidadas” de la disposición tradicional. La atención se distribuye y facilita la comunicación entre los alumnos. Este acomodo es adecuado para actividades grupales, como por ejemplo el debate.

- Disposición es O: el profesor se coloca como uno más del grupo. Es adecuado para actividades donde el profesor no tenga una participación necesaria.
  - Disposición en pareja controlada: es interesante para actividades individuales ya que se establece un sistema de ayuda entre pares.
2. **Cambios en la ubicación de los alumnos:** refiriéndose a un alumno en concreto, se puede realizar un cambio a una posición más cercana al profesor, alejarlo de un compañero perturbador o uniéndolo a un compañero que sea una influencia positiva. Para que el alumno no perciba que es individual, se pueden hacer algunos cambios más o de todo el grupo.
  3. **Cambios en el subgrupo perturbador:** en caso de que se forme un subgrupo negativo, se recomienda separar a todos los alumnos o al líder o solo algunos.

Para Martínez (1996), las características físicas y arquitectónicas del aula condicionan el tipo de percepciones que tienen sus integrantes. Puede modificar la percepción del aula el acomodo o distribución que sea adecuada a las necesidades educativas que se tengan en cada momento, que la percepción hacia un aula con mesa bancos alineados y estáticos en el suelo.

Teniendo en cuenta que las clases pequeñas se puede generar más innovación y en clases grandes se favorecen la realización de tareas. Además de las características arquitectónicas, se deben tener en cuenta otros factores físicos, a los cuales no se le da importancia hasta que se percibe su carencia. Este es el caso de la acústica, la temperatura, ventilación, etc. Es decir se necesitan de una condiciones ambientales adecuadas para que

el desarrollo de la clase no este perturbada por factores de índole ambiental (Martínez, 1996).

Dichos factores intervienen en el desarrollo de la clase, ya que al no existir la correcta acústica se producen interferencias que generan cansancio para lograr mantener la atención del grupo. Así mismo, la luminosidad debe ser la correcta, ya que puede generar problemas de visión y si existe un exceso de luminosidad de los rayos del sol, puede causar molestia directa en los alumnos o indirecta en el Pintarrón. Por ultimo una correcta ventilación y temperatura hará que tanto el grupo de clase como profesor estén cómodos ya que si no existen las condiciones físicas adecuadas se genera mayor preocupación por la incomodidad que en la propia clase (Barreda, 2012).

Los grupos en promedio dentro de las escuelas secundarias mexicanas oscilan entre 30 a 35 alumnos, los cuales permanecen la mayor parte dentro del aula y solo descansan unos minutos entre cada cambio de clase, si es que tarda un poco el profesor entre clase, sino la permanencia del alumno dentro del aula es constante. Por lo anterior se debe tener en cuenta a la hora de diseñar la clase y el material a utilizar en el aula.

En consecuencia, es importante mencionar que también se debe considerar en la gestión del Clima de Clase a los alumnos. Las variables personales de los alumnos que realizan aportaciones a la dinámica de la clase y por tanto al clima. Como ejemplo de variables a considerar por el profesor pueden ser: la edad, el nivel de autoestima y la motivación. Hoy en día es importante que el profesor conozca: la realidad de los alumnos, sus familias, la procedencia sociocultural, las relaciones socioafectivas en el grupo y las características de los subgrupos que se forman en el aula ya que pueden generar rechazo entre ellos mismos (Martínez, 1996).

La diversidad en las aulas es un hecho en los últimos años tienen presente los profesores y personas relacionadas con la educación y es una realidad que se debe enfrentar dentro del Clima de Clase. Dicha diversidad se debe gestionar dentro del Clima de Clase, ya que dentro del grupo se puede encontrar una diversidad (Vaello, 2012):

- De conocimientos: hay alumnos que saben y otros no.
- De capacidades: alumnos que pueden y alumnos que no pueden.
- De intereses: alumnos que quieren y alumnos que no quieren estar ahí.
- De expectativas: alumnos que esperan conseguir algo de la escolarización, y alumnos que no esperan nada.
- De actitud: alumnos que tienen actitud positiva, negativa y cambiante.

Dentro de la diversidad en los grupos de adolescentes en la sección secundaria, Funes (2003) propone tres perspectivas a tener en cuenta respecto a la diversidad de los adolescentes:

1. **La diversidad de las realidades sociales hoy en día:** los adolescentes se identifican entre ellos mismos y generan subgrupos en el aula y en la escuela.
2. **Diversidad en el proceso madurativo:** a medida que se va avanzando en el curso, debido a la transformación de adolescente va cambiando su actitud y su respuesta será diferente.
3. **El género es un factor que es parte de la diversidad:** ya que se vive de manera diferente la adolescencia tanto en los hombres como en las mujeres

En el grupo de clase se desarrollan interacciones entre los alumnos que pueden detonar diferentes climas de clase. Numerosos autores han propuesto diferentes clasificaciones para tipificar el Clima de Clase; sin embargo, todos los autores coinciden

en que tanto el Clima de Clase en el aula se desarrolla entre dos extremos: uno favorable, positivo, que representa un clima abierto, participativo, ideal, coherente, en el cual existiría mayor posibilidad para la formación integral del educando desde el punto de vista académico, social y emocional, puesto que existirían más oportunidades para la convivencia armónica (Molina y Pérez, 2006).

El otro extremo sería desfavorable y estaría representado por el clima cerrado, autoritario, negativo, controlado y no coherente, donde imperan las relaciones de poder, de dominación y de control, porque no se estimulan los procesos interpersonales, ni la participación libre y democrática, por lo cual, se producen comportamientos individuales y sociales hostiles, que inciden negativamente en la convivencia y el aprendizaje (Moreno, 2011).

Los climas nutritivos son aquellos en los que se participa de forma activa, participativa, hay disposición por aprender y se coopera y ayuda a los demás, es decir aquellos donde se da una convivencia social positiva, existe una relación respetuosa entre todas las personas que lo componen y se valora a los compañeros. También es aquel en el que se identifica las situaciones complicadas de los demás y se da apoyo emocional (Berger y Lisboa, 2009; Milicic, Arón y Pesce, 2003).

Los climas tóxicos se caracterizan por ser ambientes donde se da más estrés e irritación y tiene como consecuencia la desmotivación tanto de alumnos como de profesores. Además, este tipo de clima hace que los aspectos positivos sean invisibles y por lo tanto parezcan inexistentes, remarcando más los aspectos negativos y provocando que las interacciones sean más estresantes y que se vean como interposiciones de una resolución facilitadora de conflictos (Aron y Milicic, 1999).

### **2.2.2 La gestión docente en el Clima de Clase.**

La gestión escolar, como la gestión del aula, tiene como requisito la mirada pedagógica y se relacionan íntimamente con la mejora en los resultados. La gestión de aula se desarrolla entre las interacciones que realiza el sujeto que enseña (profesor) y el sujeto que aprende (alumno) en una micro sociedad que es la sala de clases o el lugar donde se desarrollan dichas interacciones. Dentro de ello, juega un rol importante la construcción de significados y nuevos conocimientos a partir del traslado efectivo de las propuestas curriculares oficiales a la práctica (Villalobos, 2011).

En los últimos años el papel de docente se ha ido modificando con el fin de adaptarse a las necesidades educativas promovidas por las transformaciones sociales, actualmente su labor es más complicada y exigente (Penalva, 2013). Lejos de simplificar su acción educativa, situamos a los profesores como gestores de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que implica que todas las dimensiones y factores que se incluyen en las escuelas eficaces pasan necesariamente por la práctica del profesor. De ahí, la relevancia que tiene el desempeño del profesor en la organización y funcionamiento de la escuela, pero especialmente en la gestión eficaz del aula.

Para lograr consolidar una gestión en una escuela eficaz, se considera que se compone de profesores eficaces y esto se traduce en profesores competentes. Ser un profesional de la educación se traduce en contar con conocimientos especializados y recursos variados, que sirvan para gestionar situaciones complicadas, comprometido con la tarea, controlando la práctica con una autonomía profesional, capaz de transferir y aprender a aprender (Villalobos, 2011).

Dicha gestión del profesor cada día es más complicada debido a determinados factores a considerar (Sanz y López, 2018):

- a) Mayor número de alumnos por grupo, diversidad de culturas, de idiomas, de realidades socio-económicas-culturales, de distintos ritmos de aprendizaje.
- b) Aumento de la problemática asociada a la educación (bullying, uso de teléfonos móviles en clase, acoso por internet).
- c) Desmotivación escolar.
- d) Fracaso escolar.
- e) Cambio de paradigmas educativos.

Saber gestionar situaciones complicadas ya es casi un lema profesional, pues, hoy en día, estamos insertos en una sociedad que requiere del aprendizaje y de la enseñanza para la generación de nuevos conocimientos, pero en realidad es muy poco lo que se ha logrado avanzar en este tema.

Las interacciones que se desarrollan hoy en día entre estudiantes y profesores y la forma en que se está enseñando han tenido muy pocas modificaciones y cambios, pues aún se siguen repitiendo patrones y conductas, y por el contrario se han agregado nuevas dificultades o desafíos como la desvaloración de los sistemas (familia, escuela, religión, sociedad) con el consiguiente desinterés por el estudio y los valores del esfuerzo por parte de los estudiantes (Villalobos, 2011).

En este sentido, es importante entender que la gestión de clase se clasifica en función a cuatro ejes fundamentales, que a continuación se describen (Allende, Coello, 2005):

- a) **De tipo organizativo - pedagógico:** se considera la organización del aula, espacios físicos como recursos del aula. Diseño de actividades (individuales y en equipo), motivación del grupo, enseñanza personalizada, adecuación de metodologías, evaluación.

- b) **De tipo comunicativo:** toma como referencia las diferentes relaciones comunicativas en el aula. La comunicación debe ser multidireccional dentro del aula con todos los sujetos que interactúan en dicho espacio, para crear un clima de respeto y tolerancia, de confianza, de participación, en la que el error forma parte del proceso de aprendizaje.
- c) **De tipo convivencial:** responde a las medidas y mecanismos establecidos para garantizar un clima de convivencia y de respeto personal en el aula: la resolución de conflictos mediante técnicas basadas en el diálogo, la mediación y la negociación. Promueve una educación autónoma ofreciendo responsabilidades y situaciones de elección y de toma de decisiones.
- d) **De tipo profesional actitudinal:** corresponde a la formación profesional inicial y continua del propio profesor, a su preocupación por los aspectos educativos y personales de sus alumnos, a su papel de modelo del comportamiento, demostrando coherencia entre lo que dice y lo que hace. Pone en práctica valores actitudinales y democráticos dentro del aula para lograr impregnar un ambiente positivo propicio para el aprendizaje y una sana convivencia.

En función del comportamiento del profesor y respecto a la manera o estilo de gestionar el aula, se van identificando una serie de cualidades personales y profesionales que definen los diferentes tipos de profesores. En este sentido los estilos de gestionar el aula se mencionan a continuación (Allende, Coello, 2005):

1. **Autoritario:** establece y hace respetar las reglas, da órdenes y marca las directrices, reprende con suavidad, controlar de cerca, asila alumnos cuando es necesario.

2. **Intimidante:** utiliza el sarcasmo, la burla, la amenaza, el ridículo y reprende con severidad.
3. **Permisivo:** favorece la libertad de los alumnos e interviene lo menos posible.
4. **Pedagógico:** ofrece una enseñanza adaptada a las necesidades de los alumnos, los motiva, ofrece ayuda inmediata a los alumnos que se desaniman, modifica y planifica constantemente la forma de llevar las actividades en clase para mantener el interés en su cátedra dejando en claro lo que los alumnos tienen que hacer para generar confianza en su clase.
5. **Conductista:** utiliza el esfuerzo positivo, usa el castigo si hace falta, utiliza el refuerzo negativo o reitera el positivo según las actitudes mostradas por el grupo.
6. **Clima socio-afectivo:** muestra autenticidad, aceptación, empatía, sabe comunicar de forma eficaz, desarrolla un clima democrático en clase, emplea recursos de corrección en casos de mala conducta.
7. **La clase como grupo social:** favorece la cooperación, la unidad y la cohesión del grupo. También favorece la comunicación abierta y comparte el liderazgo, favorece expectativas claras y razonables, mantiene y eleva la moral del grupo, le hace saber muy bien lo que ocurre en el grupo, se dirige al grupo y no a los individuos y prepara reuniones grupales cuando hay problemas.

Es cierto que “los alumnos pueden y deben aprender por sí mismos, pero también lo es que el aprendizaje puede hacerse con más rapidez y eficacia si se les ayuda” (Carbonero, 2011). Cuanto más alta sea la relación entre el estilo de enseñanza del profesor y el estilo de aprendizaje del alumno, más altos serán los logros de los estudiantes (Hervás, 2005).

Son numerosas las investigaciones que dentro del campo de la educación hablan de la importancia del profesor a la hora de lograr el éxito en el aprendizaje de los alumnos (Carbonero, 2011; Gage, 1972; Brophy y Good, 1996), éxito que exige un profesor con amplios conocimientos del qué enseñar, cómo hacerlo (gestión de la clase), y que posea o sea capaz de adquirir competencias (Angulo, 1999; ANECA, 2004; Carbonero, 2011; Fernandez, 2008; García-Llamas, 1999; Marchesi, 2007; Perrenoud, 2004; Zabalza, 2003) y estilos de enseñanza efectivos.

El estilo de enseñanza se define como la forma particular que presenta un docente al momento de planear, organizar y ejecutar una clase (Isaza, Galeano y Joven, 2014). De acuerdo a Delgado hay tres tipos de estilos de enseñanza: el estilo tradicional, el estilo innovador y el estilo cognoscitivo (Márquez, 2013).

Dichos estilos se describen a continuación:

- El estilo tradicional privilegia las clases magistrales, tienen un enfoque transmisionista de la información y da pocos espacios para la participación y socialización (Valencia, Galeano y Joven; 2014).
- El estilo innovador, centra su atención en la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje y en el de sus compañeros, busca propiciar la socialización y el trabajo de tipo colectivo (Valencia et al., 2014; Valencia y Henao, 2012).
- Por último, el estilo cognoscitivo, utiliza estrategias de descubrimiento guiado y resolución de problemas, en las que se busca el aprendizaje activo y significativo, que promueva la indagación y experimentación del estudiante (Valencia y Henao, 2012).

Los autores, antes citados, señalan que el estilo innovador y cognoscitivo están relacionados con un mejor aprendizaje y un mejor clima de aula (Valencia y Henao, 2012; Valencia et al., 2014). De igual forma, Schaefer y Zygmunt (2003) concluyeron que los estilos más tradicionales, centrados en el profesor, no favorecen un buen clima.

La actividad del profesor no debe basarse exclusivamente en un solo estilo de enseñanza, sino que la acción educativa debe ser flexible y dinámica, atendiendo a la diversidad del alumnado y a los estilos de aprendizaje, utilizando una serie de pautas de actuación docente que contribuyan a mejorar el Clima de Clase. Por otro lado, el mal comportamiento del alumnado en clase se produce por diferentes motivos; en unos casos, la causa la encontramos en el propio alumnado, en otros, en la familia, y, en ocasiones, la mala organización de la escuela, o incluso su inadecuada estructura física, son elementos generadores de conflictividad (Zabalza, 2002).

Por lo tanto, la toma de decisiones e interpretaciones que realiza el profesor cuando desarrolla su trabajo pedagógico, se debe centrar en el aprendizaje y las estrategias pedagógicas. Por tanto, las experiencias pedagógicas, ricas en la creación de saberes, son fundamentales en la gestión del aprendizaje escolar. Considerar al estudiante como el factor principal de su propia educación, con un profesor que facilita el proceso del aprendizaje, es ser realista (Zabalsa, 2002).

Por ello, es fundamental lograr motivar e incentivar a los estudiantes hacia la curiosidad y el interés, características propias del ser humano desde que descubre su mundo y de total naturalidad. Promover el desarrollo del intelecto, desafiar la inteligencia, formar actitudes y valores para la vida, es la cuota pendiente de la educación en la actualidad. (Villalobos, 2011).

Más sin embargo ante la problemática que se genera en el aula debido a la interacción que existe en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor de secundaria debe enfrentar estos conflictos con diferentes estrategias. Zabalza (2002) establece de manera más generalizada una serie de medidas para la atención de estos conflictos en el ámbito educativo:

- a) **Medidas de tipo político.** Revisión de la legislación y financiación, la estructura de la enseñanza y las condiciones en que ha de ser llevada a cabo.
- b) **Medidas de tipo organizativo.** Hace referencia a la organización de las actividades dentro de las escuelas y a los recursos puestos a disposición del profesorado para llevar a cabo su labor formativa.
- c) **Medidas de tipo técnico.** Aquí se incluye la mejora de la capacitación y los recursos del profesorado para poder afrontar los problemas de convivencia.

Como señalan muchos estudios de gestión de la clase se han asociado con conceptos tales como disciplina o control de la conducta (Little y Akin-Little, 2008). Estos conceptos pueden connotar que la acción en respuesta a la disrupción con la finalidad de reducirla es aversiva en cierto grado, sin embargo, estos autores concluyen que la disciplina hace referencia no solo a cómo responder de forma efectiva cuando aparecen estas situaciones, sino además a cómo prevenirlas, un objetivo que puede depender de otras dimensiones del Clima de Clase.

Dejar en claro las normas de convivencia y de trabajo en clase no garantizan que desaparezcan las conductas disruptivas dentro del aula, así que el profesor puede utilizar otras estrategias para gestionar el Clima de Clase de mejor manera (Mainhard, Brekelmans y Wubbels, 2011; Simón, 2016):

1. **Estrategias para llamar la atención:** parar la clase, hacer algo sorprendente, llamar la atención en público.
2. **Estrategias de castigo:** no le permite una actividad placentera, cambiarlo del lugar cercano a su mejor amigo(a), asilarlo en el aula o separarlo del subgrupo.
3. **Estrategias de sobre-corrección:** pedir que modifique su comportamiento de manera correcta y en algunas ocasiones apoyarse de la autoridad del director.
4. **Estrategias constructivas:** elogiar y enseñar el autocontrol.

Muchas veces, sin embargo, es el profesorado quien puede crear tensiones innecesarias en el aula, provocando inseguridad en el alumnado, y dificulta con su actitud la construcción de un buen Clima de Clase. Por supuesto, esta circunstancia se produce de manera involuntaria, sin que el profesor sea consciente del hecho, y suele estar motivada por su falta de competencia para gestionar adecuadamente la clase.

En este sentido, según Vaello (2011) se debe construir una base para una buena convivencia, la cual hay que planificarla día a día. Se debe aprovechar cualquier momento para corregir conductas antisociales y sustituirlos por hábitos pro-sociales. Si se sabe que los conflictos se van a generar en los mismos momentos de siempre, se puede planificar para prever dichos conflictos que aparecen como rutina de la clase. Para ello se puede realizar una serie de actualizaciones o mejoras a lo largo del curso y se deben generar las bases para la prevención del conflicto:

1. **Antes de empezar el curso:** tener claro los propósitos, definir las prioridades y tener presente las estrategias a utilizar.
2. **Durante los primeros días:** marcar los límites grupales e individuales. Fortalecer reforzando las conductas positivas y reducir las negativas.

3. **Durante el curso:** mantener los límites que se marcaron durante los primeros días y ajustar aquellas que no estén funcionando, fortaleciendo las conductas pro-sociales y reducir las anti-sociales.
4. **Al finalizar el curso:** identificar la problemática más constantes y proponer medidas de mejora para el siguiente curso.

Respecto a los conflictos, es muy importante que el profesor tenga una buena comunicación a la hora de prevenir conflictos. En algunas ocasiones los alumnos no cuentan en sus hogares con una figura adulta que dirija sus dudas e inquietudes. En muchas ocasiones el dialogo es un medio que se puede ser útil para hacer ver al educando sobre su forma de actuar.

Para Ibarra (2005), el origen de un conflicto puede ser debido a diferencias de saber, creencias, valores, intereses o deseos; por escasez de recursos (dinero, poder, tiempo, espacio o posición) o bien por rivalidad/competitividad entre personas.

Por otro lado, dentro del ámbito escolar surge el concepto de conflicto escolar, definido por Vargas (2014) como toda acción intencionalmente dañina (tanto física como verbal), ejercida entre miembros de la comunidad educativa (profesores, alumnos o padres) dentro de las instalaciones escolares o en otros espacios directamente relacionados con la escuela.

Hasta ahora se ha considerado las conductas disruptivas de los alumnos entre los alumnos, pero se debe tener en cuenta también dentro del Clima de Clase la posibilidad de un conflicto profesor – alumno, que modifique la percepción grupal e implique mayor fricción en la clase.

Esta experiencia de conflicto se inscribe en el marco de unas relaciones complicadas producidas por el choque de generaciones y de culturas dentro del aula (Pineda-Alfonso,

2010). En esta situación, la desafección y el desinterés de los alumnos por los contenidos propuestos por el profesor se sitúan como centro del problema (Evertson y Weinstein, 2006; Manning y Bucher, 2007).

Respecto al conflicto profesor – alumno, Campo (2000) realiza unas reflexiones basándose en análisis de casos. Manifiesta que el conflicto es inevitable y se debe realizar una gestión positiva del conflicto, desarrollando para ello estrategias para su resolución óptima evitando que se genere un clima negativo en la clase. Esto es muy importante y de gran utilidad el saber cómo enfrentar un conflicto profesor-alumno, mediante el análisis de situaciones parecidas a las que se pueda dar día a día en el aula.

En base al taller de habilidades de resolución de conflictos en el marco escolar, elaborado por el Departamento de Procesos Psicológicos Básicos y su desarrollo de la Facultad de Psicología de Pamplona (2004), se pueden destacar tres grandes estilos de comportamiento ante el conflicto: evitación, enfrentamiento y la solución del problema de forma asertiva. Los cuales se describen a continuación:

1. **Evitación:** hace referencia a la no negociación. Es un tipo de respuesta pasivo, donde se evita resolver el conflicto a toda costa, ya sea negando el problema o no importando el resultado para no hacer peligrar la relación.
2. **Enfrentamiento:** se puede calificar como una respuesta agresiva ante el conflicto. Es más importante el resultado de la relación. Los sujetos que se enfrentan se hallan determinados a ganar probando que tienen razón, llegando incluso a las agresiones (físicas, verbales o psicológicas).
3. **Solución del problema de forma asertiva:** las partes intentan conseguir el mejor resultado posible de forma asertiva, es decir, defendiendo sus derechos y expresando sus opiniones, pero sin caer en la agresividad o pasividad, respetando

a los demás. No se preocupan por tanto por quién tiene la razón o quien está equivocado, sino qué soluciones existen y cuál es la más apropiada (Cowie, 1998).

Como lo indica Pérez (2012), los métodos de solución pacífica de conflictos pueden definirse como todos aquellos destinados a solucionar un conflicto entre dos o más personas de manera pacífica y voluntaria, a través del diálogo y buscando la satisfacción de necesidades de cada una de las partes involucradas. Dentro de este estilo, se pueden encontrar cuatro grandes métodos:

1. **La negociación:** opciones y compromisos entre ambas partes.
2. **La mediación:** negociación con la ayuda de una tercera persona imparcial.
3. **La conciliación:** conversación entre las partes, facilitada por un imparcial.
4. **El arbitraje:** es la persona imparcial la que decide la resolución final.

De acuerdo con Pérez (2012), el uso de éstos métodos frente a los más agresivos y violentos ofrece numerosas ventajas, haciéndolos más adecuados para su uso dentro del ámbito escolar. Es importante mencionar la participación activa de las partes involucradas en el conflicto a la hora de la toma de decisiones reduce el nivel de violencia, mejora las relaciones sociales, propicia el diálogo, entre otros.

El profesor tiene la influencia sobre la percepción del grupo en la manera que se desarrolle la clase, la metodología que ajusta en cada cambio del grupo y en el diseño de las estrategias para prevenir los conflictos, para conseguir una correcta mediación y convivencia, sin olvidar el contexto en el que se desenvuelve (Barreda, 2012).

Por lo tanto el profesor es el principal gestor del Clima de Clase, y de él depende en gran medida el clima que se consiga en cada curso, con cada grupo y en cada clase. Al construir y mantener un buen Clima de Clase, es la base para poder generar adecuadas situaciones de aprendizajes. Así mismo, el tipo de liderazgo del profesor es fundamental

para conseguir diferentes tipos de Clima de Clase, estando siempre consciente de la importancia de su rol dentro del aula, de su autoridad para regular las relaciones socioemocionales en cada clase.

### **2.3 La Adolescencia en la secundaria**

En la interacción continua durante el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula durante su formación en el nivel secundaria es relevante e inevitable conocer las características de la adolescencia que presenta el ser humano durante esta etapa. Dicha etapa es una transición entre la infancia y el mundo adulto y que representa una infinidad de cambios que el profesor debe conocer para orientar y acompañar de la mejor forma posible a los adolescentes y generar relaciones de afecto y cercanía más significativas y generar un Clima de Clase más adecuado (Villanueva, 2016).

En cuanto a las relaciones entre pares, los adolescentes buscan construir una vida social en torno a las amistades de su mismo grupo etario. En ese sentido, la opinión de los otros significativos en la evaluación de sus atributos personales se hace muy importante, por lo que las expectativas de los demás, en especial de sus pares, juegan un rol esencial en su desarrollo social (García y Delval, 2010). Siendo el apoyo y la amistad entre pares un factor de relevancia que se relaciona con un menor riesgo de conducta violenta (Natving, Albrektsen y Qvarnstrom, 2001).

El concepto de adolescencia nace para marcar el momento de la maduración sexual y la potencialidad de procrear, también considera un proceso de transición psicológica y social, de asimilación del cuerpo y las funciones de éste y la re-creación de la identidad. La adolescencia es una etapa de transformación, de apertura a lo social, existiendo múltiples definiciones que deben realizar los sujetos para su entrada a la edad adulta (Aceituno y Henríquez, 2010).

Podemos definir la adolescencia desde diferentes perspectivas de autores, una de ellas se entiende como el periodo del desarrollo del ser humano que comprende de los 11 a 20 años, en el cual el sujeto alcanza la madurez biológica y sexual; y se busca lograr la madurez emocional y social (Papalia, 2001); a su vez la persona acepta las responsabilidades en la sociedad y conductas propias del grupo que le rodea (Aberastury y Knobel, 1997), por lo anterior, cuando se habla de dicho concepto, se refiere a un proceso de adaptación más dinámico que el simple nivel biológico, e incluye niveles de tipo cognitivo, conductual, social y cultural (Schock, 1946).

Este periodo, es reconocido en casi todas las culturas a nivel mundial y según Coon (1998) está determinado por 4 factores:

1. La dinámica familiar.
2. La experiencia escolar.
3. El marco cultural que estructura un ambiente social donde practican normas y límites.
4. Las condiciones económicas y políticas del momento.

El primer psicólogo en formular una teoría de la adolescencia fue G. Stanley Hall quien planteó que los cambios físicos más importantes de esta etapa, causan cambios psicológicos importantes. Los esfuerzos de los adolescentes para adaptarse a su cuerpo en proceso de cambio llevan a un periodo de tormenta y estrés, el cual es inevitable y del que emergerán moralmente más fuertes (Aceituno y Henriquez, 2010).

Así mismo, Hoffman (1996) describe el concepto de adolescencia de la siguiente manera: “La adolescencia es casi por definición un periodo de transición. Su característica principal es el cambio. Plataforma de lanzamiento a la autosuficiencia, un periodo en el

que aprenden y practican las destrezas académicas, sociales y económicas que les conducirán a ser adultos eficientes.” (p. 58).

Otro autor, Diane E. Papalia, complementa estas definiciones reconociendo que la tarea más importante de la adolescencia es la búsqueda de identidad. Además considera que esta comienza con el ímpetu de la pubertad, el proceso que lleva a la madurez sexual. Y finalmente para otra autora argentina que trabajó con adolescentes, es Arminda Aberastury quien junto a Mauricio Knobel escribió un libro llamado “La adolescencia normal”, en el cual se propone a la adolescencia, no como una etapa estabilizada, sino como un fenómeno en proceso y desarrollo.

El adolescente, explican, atraviesa por desequilibrios e inestabilidad extrema. La adolescencia es: “...la etapa de la vida durante la cual el individuo busca establecer su identidad adulta, apoyándose en las primeras relaciones objétales parentales internalizadas y verificando la realidad que el medio social le ofrece, mediante el uso de los elementos biofísicos en desarrollo a su disposición y que a su vez tienden a la estabilidad de la personalidad en un plano genital, lo que sólo es posible si se hace el duelo por la identidad infantil”, (1972 p.39).

De La Cruz (2007) establece que se trata de una etapa caracterizada por el inicio de los cambios relacionados con la pubertad y se caracteriza por la existencia de profundas transformaciones biológicas psicológicas y sociales muchas de ellas generadoras de crisis, conflictos y contradicciones. Tratándose de un periodo en el que se debe producir una adaptación a los cambios corporales, y además, la aceptación de una mayor independencia psicológica y social.

En este sentido, podemos entender a grandes rasgos la adolescencia como una etapa de cambios constantes que generan múltiples transformaciones biológicas, físicas y

psicológicas que dificultan la percepción individual y colectiva al generar contradicciones necesarias para intentar adaptarse con las habilidades desarrolladas en la transición hacia la etapa adulta y con los adultos.

### **2.3.1 Etapas de la adolescencia.**

La pubertad se inicia por una serie de cambios neurohormonales, cuyo fin último es conseguir la capacidad reproductiva propia de cada sexo. Esto ocurre fundamentalmente gracias a la interacción entre SNC, hipotálamo, hipófisis y gónadas. En la época prepuberal, la hormona liberadora de gonadotropinas (GnRH), y por lo tanto las gonadotropinas hipofisarias (FSH y LH), están inhibidas por la alta sensibilidad del gonadostato (zona del hipotálamo productora de GnRH), siendo suficientes niveles muy bajos de esteroides gonadales para frenar la producción de GnRH (Casas, González, 2005).

La adolescencia debería de ser el mejor período de nuestra vida. La mayoría de las funciones tanto físicas como psicológicas están en plenitud: fuerza, reflejos, rapidez, memoria, etc. Es cuando disfrutamos más de nuestro cuerpo y sus movimientos, cuando la comida sabe mejor, los olores son más profundos, la música es más bonita y el amor más real. Es durante la adolescencia cuando las ideas nuevas, el arte y las creencias tienen un mayor impacto en nuestra imaginación (Casas, González).

Para poder comprender mejor el desarrollo del adolescente, podemos dividir las fases madurativas de la adolescencia en: temprana (11-13 años), media (14-17 años) y tardía (17-21 años). Durante este período de tiempo, los adolescentes deben de conseguir la independencia de los padres, la adaptación al grupo, aceptación de su nueva imagen corporal y el establecimiento de la propia identidad, sexual, moral y vocacional (Casas, González, 2005).

### **2.3.1.1 Adolescencia temprana.**

Dicha adolescencia inicia en la pubertad (entre los 10 y 12 años), se presentan los primeros cambios físicos, e inicia el proceso de maduración psicológica, pasando del pensamiento concreto al pensamiento abstracto, el adolescente trata de crear sus propios criterios, socialmente quiere dejar de relacionarse y de ser relacionado con los niños, pero aún no es aceptado por los adolescentes, desarrollando en él un rechazo social, incluso dentro de su núcleo familiar, lo cual constituye un factor muy importante, ya que puede provocar alteraciones emocionales como depresión y ansiedad, que influyen en la conducta, contribuyendo al aislamiento.

Estos cambios se denominan “crisis de entrada en la adolescencia”; agregado a lo anterior se presentan cambios en su medio: escuela, maestros, compañeros, sistema educativo, responsabilidades. La familia (la presencia del padre, madre o tutor) se convierte en un factor importante en como el adolescente vive esta etapa ya que el apoyo y la autoridad le ayudarán a estructurar su personalidad y a superar la ansiedad que le provoca enfrentarse al cambio (Craig, 1997; Delval, 2000; Papalia et. al., 2001).

Por lo tanto, los cambios en esta etapa hacen que se pierda la imagen corporal previa, creando una gran preocupación y curiosidad por los cambios físicos. El grupo de amigos, normalmente del mismo sexo, sirve para contrarrestar la inestabilidad producida por estos cambios, en él se compara la propia normalidad con la de los demás y la aceptación por sus compañeros de la misma edad y sexo. Los contactos con el sexo contrario se inician de forma “exploratoria”. También, se inician los primeros intentos de modular los límites de la independencia y de reclamar su propia intimidad pero sin crear grandes conflictos familiares (Casas, González, 2005).

La capacidad de pensamiento es totalmente concreta, no perciben las implicaciones futuras de sus actos y decisiones presentes. Creen que son el centro de una gran audiencia imaginaria que constantemente les está observando, con lo que muchas de sus acciones estarán moduladas por este sentimiento (y con un sentido del ridículo exquisito). Su orientación es existencialista, narcisista y son tremendamente egoístas (Casas y González, 2005).

### **2.3.1.2 Adolescencia intermedia.**

Inicia entre los 14 a 16 años. En este periodo se consigue un cierto grado de adaptación y aceptación de sí mismo, se tiene un parcial conocimiento y percepción en cuanto a su potencial, la integración de su grupo le da cierta seguridad y satisfacciones al establecer amistades, empieza a adaptarse a otros adolescentes, integra grupos, lo que resuelve parcialmente el posible rechazo de los padres, por lo que deja de lado la admiración al rol paterno (Craig, 1997; Delval, 2000; Papalia et. al., 2001).

La capacidad cognitiva va siendo capaz de utilizar el pensamiento abstracto, aunque este vuelve a ser completamente concreto durante períodos variables y sobre todo con el estrés. Esta nueva capacidad les permite disfrutar con sus habilidades cognitivas empezándose a interesar por temas idealistas y gozando de la discusión de ideas por el mero placer de la discusión. Son capaces de percibir las implicaciones futuras de sus actos y decisiones aunque su aplicación sea variable (Casas, González, 2005).

Tienen una sensación de omnipotencia e invulnerabilidad con el pensamiento mágico de que a ellos jamás les ocurrirá ningún percance; esta sensación facilita los comportamientos de riesgo que conllevan a la morbimortalidad (alcohol, tabaco, drogas, embarazo, etc.) de este período de la vida y que puede determinar parte de las patologías posteriores en la época adulta. La lucha por la emancipación y el adquirir el control de su

vida está en plena efervescencia y el grupo adquiere una gran importancia, sirve para afirmar su autoimagen y definir el código de conducta para lograr la emancipación (Casas, González, 2005).

Es el grupo el que dicta la forma de vestir, de hablar y de comportarse, siendo las opiniones de los amigos mucho más importantes que las que puedan emitir los padres; estas últimas siguen siendo muy necesarias, aunque sólo sea para discutir las, sirven de referencia y dan estabilidad, los padres permanecen, el grupo cambia o desaparece, es altísima, algunos adolescentes antes que permanecer "solitarios" se incluyen en grupos marginales, que pueden favorecer comportamientos de riesgo y comprometer la maduración normal de la persona. Las relaciones con el otro sexo son más plurales pero fundamentalmente por el afán narcisista de comprobar la propia capacidad de atraer al otro, aunque las fantasías románticas están en pleno auge (Casas, González, 2005).

### **2.3.1.3 Adolescencia tardía.**

Inicia entre los 17 a 19 años. En esta etapa se disminuye la velocidad de crecimiento y empieza a recuperar la armonía en la proporción de los diferentes segmentos corporales; estos cambios van dando seguridad y ayudan a superar su crisis de identidad, se empieza a tener más control de las emociones, tiene más independencia y autonomía. Por lo tanto, existe también un cierto grado de ansiedad, al empezar a percibir las presiones de las responsabilidades, presentes y futuras, por iniciativa propia o por el sistema social familiar, para contribuir a la economía, aun cuando no alcanzan la plena madurez, ni tienen los elementos de experiencia para desempeñarlas (Craig, 1997; Delval, 2000; Papalia et. al., 2001).

El pensamiento abstracto está plenamente establecido aunque no necesariamente todo el mundo lo consigue. Están orientados al futuro y son capaces de percibir y actuar

según las implicaciones futuras de sus actos. Es una fase estable que puede estar alterada por la "crisis de los 21", cuando teóricamente empiezan a enfrentarse a las exigencias reales del mundo adulto. Esto parece estar retrasándose cada vez más y podríamos hablar de las crisis de los ¿30? ¿35? Las relaciones familiares son de adulto a adulto y el grupo pierde importancia para ganar las relaciones individuales de amistad. Las relaciones son estables y capaces de reciprocidad y cariño y se empieza a planificar una vida en común, familia, matrimonio y proyectos de futuro (Casas y González, 2005).

En las culturas modernas, se espera que, en la fase final de la adolescencia, el locus de control externo, propio del status dependiente de la niñez y de la relación asimétrica con las figuras adultas, haya evolucionado hacia un locus de control interno. Esto significa que los y las adolescentes no atribuyan lo que les ocurre fundamentalmente a circunstancias externas (locus de control externo), sino que puede reconocer y expresar sus capacidades de iniciativa, anticipación de resultados y manejo de consecuencias, negociación en la toma de decisiones y puesta en práctica de la solución de problemas. De esta forma procuran que sus sentimientos de adecuación y seguridad provengan de sus propias realizaciones (Krauskopof, 1995).

### **2.3.2 Cambios en la adolescencia.**

En la adolescencia se replantea la definición personal y social del ser humano a través de una segunda individuación que moviliza procesos de exploración, diferenciación del medio familiar, búsqueda de pertenencia y sentido de vida. Tal situación se hace crítica en los tiempos actuales, pues los y las adolescentes son los portadores de los cambios culturales. Demandan, para el medio adulto, una reorganización de esquemas psicosociales que incluyen el establecimiento de nuevos modelos de autoridad e innovadoras metas de desarrollo. Sin las adecuadas

condiciones, las nuevas interacciones personales y sociales pueden favorecer la emergencia de grandes riesgos y daños (Krauskopof, 1999).

El desarrollo humano tiene por meta el enriquecimiento personal y social progresivo que avanza en la adolescencia mediante la actualización de capacidades que permitan la convivencia social positiva, rescatando las necesidades personales y el progreso colectivo en un ajuste e integración transformadores. La adolescencia es el período en que se produce con mayor intensidad la interacción entre las tendencias individuales, las adquisiciones psicosociales, las metas socialmente disponibles, las fortalezas y desventajas del entorno (Krauskopof, 1994).

Puede concluirse, por lo tanto que "el desarrollo adolescente es un proceso de cambios y transformaciones, que permite un enriquecimiento personal y progresivo en una delicada interacción con los entes sociales del entorno; su valoración tiene como referente no sólo la biografía del individuo, sino también la historia y el presente de su sociedad" (Krauskopf, 1995).

### **2.3.2.1 Desarrollo físico.**

Los cambios físicos de la adolescencia tienen implicaciones psicológicas. Además de los sentimientos acerca de los sueños húmedos o la llegada de la primera menstruación en las niñas, muchos adolescentes tienen fuertes reacciones ante los cambios en su aspecto físico y la maduración temprana o tardía. La preocupación por el aspecto físico; cómo el adolescente se ve a sí mismo y cómo lo perciben los demás, es para él y ella un tema de gran interés (González, 2004).

El desarrollo físico del adolescente no se da por igual en todos los individuos, por lo cual en muchos casos este desarrollo se inicia tempranamente o tardíamente. Los adolescentes que maduran prematuramente reflejan mayor seguridad, son menos

dependientes y demuestran mejores relaciones interpersonales; por el contrario, quienes maduran tardíamente, tienden a poseer una auto-percepción negativa de sí mismos, sentimientos de rechazo, dependencia y rebeldía. De ahí la importancia de sus cambios y aceptación de tales transformaciones para un adecuado ajuste emocional y psicológico (Craig, 1997; Delval, 2000; Papalia et. al., 2001).

### **2.3.2.2 Desarrollo afectivo y social.**

Referente a las relaciones sociales de los adolescentes son más complicadas que las de los niños de menor edad, en esta etapa los adolescentes viven en dos mundos, un mundo de niño y otro de adulto, de la misma forma tienen muchas demandas nuevas, quieren vislumbrar, escoger una vocación, alcanzar una independencia de la familia y hacer frente a impulsos sexuales. Como los adolescentes tienen mayor movilidad que los niños, su mundo social se amplía y pueden mantener amistades en torno a áreas geográficas más extensas. Antes sus compañeros y amigos vivían en su mismo entorno o asistían a la misma escuela, eran compañeros de curso; pero ahora es probable que conozcan amigos de otras comunidades y de otras culturas. Además, ahora están abiertos a nuevas experiencias e ideas (Feria, 2015).

García y Magaz (1998) afirman que “la adaptación humana consiste en un doble proceso: ajuste de la conducta del individuo a sus propios deseos, gustos, preferencias y necesidades y ajuste de tal conducta a las circunstancias del entorno en que vive, es decir a las normas, deseos, gustos, preferencias y necesidades de las personas con las que interactúa ocasional o habitualmente” (p.13); para dichos autores, la adaptación es “una clase de conducta que puede o no constituir un hábito y un estado emocional relacionado con parte de su entorno”.

En la adquisición de actitudes, normas y comportamientos, la sociedad es de gran influencia, este proceso se denomina socialización, el cual pasa por una etapa conflictiva durante la adolescencia (Brukner, 1975).

El desarrollo social y las relaciones de los adolescentes abarcan al menos seis necesidades importantes (Rice, 2000):

1. Necesidad de formar relaciones afectivas significativas, satisfactorias.
2. Necesidad de ampliar las amistades de la niñez conociendo a personas de diferente condición social, experiencias e ideas.
3. Necesidad de encontrar aceptación, reconocimiento y estatus social en los grupos.
4. Necesidad de pasar del interés homosocial y de los compañeros de juegos de la niñez mediana a los intereses y las amistades heterosociales.
5. Necesidad de aprender, adoptar y practicar patrones y habilidades en las citas, de forma que contribuyan al desarrollo personal y social, a la selección inteligente de pareja y un matrimonio con éxito.
6. Necesidad de encontrar un rol sexual masculino o femenino y aprender la conducta apropiada al sexo.

En esa misma línea, Emler y Reicher citados en Buelga, Cava y Musitu (2012) encontraron que los adolescentes tienen una fuerte necesidad de popularidad, liderazgo y poder entre sí, porque ello les da una mayor aceptación social.

Al respecto, adolescentes que están expuestos a ambientes de violencia ya sea en su casa o barrio, para obtener poder y estatus dentro de su grupo de iguales utilizan como estrategia manifestar conductas violentas y transgresoras, como burlar, insultar, e incluso agredir físicamente a compañeros más vulnerables, y de esa manera mejorar su reputación

y satisfacer la necesidad de aprobación social (Cava y Musitu, 2002; Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008).

Otro aspecto importante del desarrollo social adolescente que puede influir en las interacciones que generan el clima de aula es la autorregulación, entendida como capacidad de desarrollar, implementar y mantener un comportamiento planificado con el fin de alcanzar el logro de metas personales (Osés, Aguayo, Duarte y Manuel, 2014; Jakesova, Gavora, y Kalenda, 2016). Massone y Gonzales (2007), encontraron que el desarrollo de la autorregulación en los adolescentes incrementa la posibilidad de que no sean transgresores de normas, ni se involucren en conductas violentas.

Por lo tanto, el nivel de autorregulación de los estudiantes de una clase puede influir en su comportamiento. En la misma línea, De la Fuente, Peralta y Sánchez (2009) encontraron que los niveles bajos y altos de autorregulación personal predicen la mayor y menor incidencia de conductas antisociales y académicas desadaptativas.

En esta etapa también aumenta el interés por relacionarse con el sexo opuesto, este tipo de relaciones se incrementa y conseguir una pareja, se vuelve una meta común entre adolescentes (Perinat, 2003). La sexualidad emergente que acompaña a la adolescencia plantea retos como aprender a lidiar con los deseos sexuales, confrontar las actitudes y los valores, los cuales se expresan a través de burlas y bromas durante las clases (Adams y Berzonsky, 2006).

### **2.3.2.3 Desarrollo emocional.**

Durante el proceso del desarrollo psicológico y búsqueda de identidad, el adolescente experimentará dificultades emocionales. Conforme el desarrollo cognitivo avanza hacia las operaciones formales, los adolescentes se vuelven capaces de ver las incoherencias y los conflictos entre los roles que ellos realizan y los demás, incluyendo a los padres. La

solución de estos conflictos ayuda al adolescente a elaborar su nueva identidad con la que permanecerá el resto de su vida. El desarrollo emocional, además, está influido por diversos factores que incluyen expectativas sociales, la imagen personal y el afrontamiento al estrés (Craig, 1997; Delval, 2000; Papalia et. al., 2001).

Es importante tener en cuenta que las emociones, son sentimientos subjetivos que se experimentan en respuesta a estímulos, significa literalmente el acto de ser removido o agitado, un estado emocional es un estado de conciencia que se experimenta como una reacción integrada del organismo, van acompañadas por activación fisiológica y dan por resultado cambios conductuales al sentir, el estado emocional afecta el bienestar y la salud física, que actúan como una fuente de motivación al impulsar al individuo a la acción (Rice, 1997).

El manejo emocional, constituye uno de los conceptos más importantes y críticos del desarrollo psicológico (Zeman et al., 2006), que permite comprender el modo en que los individuos logran adaptarse a las distintas situaciones. Es una habilidad que progresivamente se va movilizand o a lo largo del desarrollo, dotando a los individuos de más herramientas para enfrentarse con nuevas situaciones.

Los cambios rápidos de ánimo de los jóvenes se producen por un desfase entre el desarrollo neuronal y la inmadurez emocional de la adolescencia. La mejor forma de atravesar la tormenta emocional del adolescente, y evitar que se moje lo menos posible, es adoptar una actitud comprensiva y de ayuda. Tanto la familia como los educadores necesitarán mucha paciencia para atravesar esta etapa, los adolescentes parecen ponerse en contra de todo y rebelarse ante el mundo (Federación de enseñanza, 2009).

Como ya sabemos, es normal, están definiendo su personalidad y necesitan diferenciarse sobre todo de la figura de los progenitores. Algunas posibles actuaciones a llevar a cabo serían las siguientes (Federación de enseñanza, 2009):

- Tratar de crear momentos en los que se puedan establecer diálogos sobre temas que les interesen o preocupen, aumentando la confianza que tienen sobre ellos mismos.
- Reforzar la autoestima valorando, sin excesivos elogios, su trabajo y actitud como medios necesarios para la vida en sociedad.
- Ayudarles a desarrollar el control emocional, controlar los estados de euforia, las frustraciones, etc.
- Establecer unos límites y proponer valores (bondad, valentía, perseverancia en sus metas, etc.). Necesitan una referencia, unas certidumbres que alivien su variable estado anímico.

### **2.3.3 Autonomía y búsqueda de identidad.**

La adolescencia es una etapa de la vida en la que la persona está empezando el difícil aprendizaje de su independencia y autonomía, lo que trae consigo intentos, ensayos, unas veces certeros, otras torpes, que pueden llevarlos a situaciones de conflicto con los que les rodean. Sin la adquisición de un grado razonable de independencia y autonomía, estas personas no podrán madurar en sus relaciones con los compañeros y encontrarán graves problemas en la búsqueda de su identidad.

En la tendencia que los adolescentes tienen a la independencia y autonomía influyen especialmente tres factores:

- 1) El descubrimiento y exaltación de sí y el deseo de autorrealización de esta edad.
- 2) La tendencia a la emancipación de los padres.
- 3) La orientación hacia los compañeros.

De acuerdo con Erikson (1968) entre las principales tareas del desarrollo del adolescente se destacan el logro de la autonomía y la búsqueda de la identidad.

### **2.3.3.1 Autonomía.**

La adolescencia es una etapa de la vida en la que el adolescente emprende el difícil aprendizaje de su autonomía – gobernarse a sí mismo- como parte de su transformación hacia la edad adulta, lo que trae consigo intentos, ensayos, unas veces certeros, otras torpes, que pueden llevarlos a situaciones de conflicto con los que les rodean. Sin la adquisición de un grado razonable de independencia y autonomía, estos chicos no podrán madurar en sus relaciones con los compañeros y encontrarán graves problemas en la búsqueda de su identidad (Moraleda, 1994).

Erick Erikson (1968) creía que la autonomía es la cuestión central para el niño que gatea, así como la identidad es la cuestión principal de la adolescencia. Observó que los niños tratan de establecer un sentido inicial de autonomía cuando empieza a explorar por su cuenta su entorno y a afirmar su autonomía. Así mismo el adolescente manifiesta su creciente sentido de autonomía al insistir en no demostrar hacia dónde va.

El adolescente necesita límites claros y padres sólidos y disponibles. Estos límites le tranquilizan, le moderan en sus conductas y le sitúan en la vida para actuar de forma coherente y equilibrada. Los padres deben tener presente que lo que su hijo desea no es necesariamente lo que necesita. Al querer que nuestro adolescente se haga un adulto autónomo, hay que responsabilizarle de sus acciones diarias (tareas, horarios, relaciones...) y de las elecciones que realiza.

Todo esto debe hacerse con constancia, coherencia, paciencia y, por supuesto, con cariño. No olvidemos que la autoestima se construye a través de experiencias acertadas, mensajes positivos y estímulos. El adolescente, a unos pasos tan sólo de ser adulto, todavía

no ha alcanzado su desarrollo pleno, es decir, no posee las herramientas ni la madurez de un adulto (CONAPA, 2017).

La mayor contradicción de los adolescentes se plantea entre la necesidad psicológica de independencia y las dificultades para llevarla a cabo pues el medio social les obliga a prolongar situaciones dependientes con respecto a los adultos. En este sentido, los adolescentes tratan de separarse de las figuras paternas para buscar una identidad propia, diferenciada, que los distinga de aquellas. No buscan la diferencia para molestar a sus padres o porque hayan dejado de quererlos; buscan la diferencia para lograr su autoafirmación. Este acto se expresa a menudo en forma de una rebeldía que les termina generando muchos problemas con sus padres en la convivencia familiar y, aunque habitualmente lo oculten, sentimientos de culpa por intentar destruir su imagen (CONAPA, 2017).

Bajo esta tendencia de autonomía los adolescentes se ven influenciados principalmente por tres factores (Packer, 1987):

1. El descubrimiento y exaltación de sí y el deseo de autorrealización de esta edad.
2. La tendencia a la emancipación de los padres.
3. La orientación hacia los compañeros.

Respecto al descubrimiento y exaltación de sí y el deseo de autorrealización de esta edad, cuando el niño llega a la adolescencia, descubre su yo como un mundo insospechado, descubre los valores de su persona (durante la infancia el niño vivía sumergido en el conocimiento de su mundo exterior sin casi tener conciencia de sí mismo). Esto le lleva a creer que en sí hay algo único y grandioso (exaltación de su yo) así como a un afán de liberar y actualizar todas sus energías descubiertas en sí (Packer, 1987).

Para Hopking (1987) esta admiración por sí mismo se manifiesta en el adolescente de dos formas:

- 1) Unas veces, su afán de hacerse valer le lleva a un deseo casi obsesivo de batir marcas. El poder que realmente le falta para ganar la estima y la admiración, lo suple con la jactancia. El afán de renombre es también típico de la edad. En los chicos, este afán suele limitarse a las proezas físicas, mientras que las chicas recurren a las conquistas amorosas.
- 2) De la misma forma, la necesidad de hacerse valer constituye la raíz de su afán de crítica propio de la edad; así critica a los adultos por la necesidad que tiene de mostrarse superior y de guardar distancias.

Según Haley (1985), con lo que respecta a la tendencia de emancipación con los padres, los adolescentes viven la exaltación del yo y los sentimientos que reaccionan contra su propia inseguridad y que intensifican en los adolescentes su afán de independencia y autonomía puesto que ya no son niños, y por tanto, no quieren ser tratados como tales. Así, les molesta la relación de dependencia con los adultos, intentan no tener que hacer siempre lo que éstos les ordenan, quieren imponer sus propios objetivos y hacer lo que les agrada.

La conducta más característica es la menor unión con la familia, así, el adolescente muestra una total indiferencia frente a la vida íntima de la familia, se siente molesto si tiene que acompañar a sus padres por la calle, llegando incluso a avergonzarse. Pero sobre todo, se muestran reacios a tener que obedecerles, se sublevan ante toda tutela y responden con obstinación ante toda intromisión en sus asuntos (Haley, 1985).

Otra forma de conducta es la crítica frente al modo de actuar de sus padres, contra los valores tradicionales admitidos y enseñados por ellos, destacando la crítica hacia: su modo de ser personal (su modo de tratarles, su autosuficiencia, autoritarismo,

proteccionismo, etc), su actitud negativa frente a lo nuevo (tan atractivo para los adolescentes) y las restricciones de la disciplina familiar (libertad para estar fuera de casa, tener una vida personal fuera de la familia, etc). Pero las críticas de los adolescentes no sólo se dirigen hacia sus padres, sino que también se extienden a aquellas personas más cercanas de las que dependen, sobre todo la de sus profesores (Haley, 1985). Así, se quejan de la poca libertad e iniciativa que se les concede en la escuela, la autosuficiencia de los profesores, la no aceptación de sus críticas por estos, su parcialidad al actuar, etc.

Otro factor que influye en el nivel de maduración del aprendizaje de la autonomía en los adolescentes es el modo de ejercer la autoridad, por parte de los padres y profesores. Así, diversos estudios han demostrado que en las familias democráticas, es decir, aquellas en las que se discuten en grupo todas las cuestiones y problemas, se encuentran adolescentes autoconfiados, con altos niveles de autoestima y una independencia responsable. Estos padres valoran la autonomía y la conducta disciplinada. Sus hijos se sienten deseados y consideran razonables a sus padres en sus ideas y reglas (Packer, 1987).

Y por último la orientación hacia sus compañeros desempeña un papel vital en el aprendizaje de la autonomía para los adolescentes. La importancia radica en que durante esta edad se produce en ellos un cambio de la orientación social desde la familia hacia el grupo de iguales; debido a que las relaciones con los padres se van haciendo más débiles. El grupo de amigos es para el adolescente el lugar donde éste puede mostrar libremente sus destrezas y logros sin miedo a verse sometido a las burlas o menosprecio de los adultos. Para que el adolescente se sienta competente necesita ser considerado importante por ellos; ser confirmado por sus semejantes en su autoconfianza y expectativas, sin lo cual le sería muy difícil crear una imagen positiva de sí (Moraleda, 1994).

La investigación ha demostrado cómo los éxitos dentro del grupo de compañeros, sobre todo aquellos que son valorados por dicho grupo, constituyen una condición indispensable para el afianzamiento de la seguridad del adolescente, tan necesaria para el desarrollo de su independencia y autonomía. Pero el adolescente no busca a los compañeros solo porque necesita ser considerado importante por ellos; ser reforzado en su actuar para mejorar su autoimagen. Los compañeros son también para él, muchas veces, ocasión de aprendizaje de nuevas experiencias y habilidades sociales que, sin ellos, no lograría adquirir sino difícilmente entre los adultos: aprendizaje de roles y relaciones sociales, de habilidades concretas en la resolución de necesidades, conflictos y problemas relacionados con su desarrollo evolutivo (Grinder, 1976).

En el grupo de compañeros el adolescente obtiene la sensación de ser aceptado por ellos; de que gustan de su compañía. Estas sensaciones son la condición primera para poder dar salida a la espontaneidad de su comportamiento, para compartir con ellos sus experiencias íntimas. El aumento de tensiones que a veces les lleva a escapar de la tutela familiar hacia el grupo de iguales les llevaría a una inmensa soledad interior, si no encontraran un ambiente acogedor, un clima más grato de relajación y de ocio, libre del control y lejos de la norma. El grupo igualmente puede proporcionar el apoyo necesario a aquellos que aun sienten la necesidad de dependencia (Hopking, 1987).

### **2.3.3.2 Búsqueda de identidad.**

El proceso de establecer la identidad, para el adolescente, lo proyecta a integrar experiencias del pasado, adaptarse al presente, y tener una visión sobre el futuro, proceso que resulta complicado para el individuo ya que lo anterior se presenta en conjunto con la transformación física (Aberastury y Knobel, 1997). Presentando constantes cambios en el estado de ánimo, debido en parte, a la personalidad desarrollada por medio del ambiente

familiar y cultural del adolescente (Marcia, 1980). Macmurray (1953), consideró, el concepto de identidad negativa, como un componente agresivo destructivo, en el cual individuo que se identifica a figuras negativas puede ser génesis para problemas de tipo psicosocial.

Por lo cual es necesario para el adolescente lograr una serie de objetivos imprescindibles en el logro de su identidad, para quedar inserto en la sociedad adulta con una sensación de bienestar, eficacia personal y madurez en todos los procesos de su vida, sin embargo, no existe un acuerdo general en cuanto al orden de adquisición de dichos objetivos, lo anterior se debe a las diferencias entre individuos; el lograr estos objetivos prepara el terreno para que el individuo adquiera las habilidades de afrontamiento necesarias para funcionar en el entorno social que le rodea (Marcia, 1993).

El adolescente no tiene aún la función social de ser padre o madre. Se encuentran ya preparados biológicamente para engendrar, pero aún son dependientes económica y emocionalmente de sus padres, no están “en edad” para trabajar y sostenerse de manera independiente y además las leyes en las mayorías de las naciones han ido aumentando los años de escolaridad, lo que los deja insertos un mayor tiempo en un lugar donde deben aprender y obedecer sin tomar decisiones respecto a su futuro. Los lugares, roles y el grado de autonomía no están muy claros, no existe una función propia de esta etapa, más que la de ser una transición para cumplir el rol adulto (Dolto, 1991). El problema del adolescente es por tanto encontrar en este tiempo su lugar personal (identidad) y su lugar en el mundo adulto (socialización).

La inmadurez es inherente a la adolescencia y la madurez sólo se alcanzará si los adultos se posicionan como tales, se ofrecen para ser usados “positiva o negativamente”, sobreviven –en objeto y estructura. El adolescente necesita afirmar su identidad, proceso

que será posible únicamente si hay figuras identificadoras y estructuras confiables disponibles:

En caso de que los adultos no abduquen, podemos estar seguros que la lucha de los adolescentes por encontrarse y para determinar su propio destino es lo más emocionante en la vida que nos rodea.  
(Winnicott, 1971/1996, p. 198)

Por lo tanto, el adolescente necesita nuevas relaciones que le ofrezcan apoyo e identidad, debe abrirse a nuevos espacios sociales, buscar sus intereses, ideales y gustos en nuevos referentes que ocupen ese vacío, identificarse en lo grupal. En este sentido, los cambios psicológicos en el adolescente, se dan de forma gradual más allá de operaciones formales de pensamiento y esto origina que se alcance la independencia respecto a la familia, y hay una mejor adaptación a la madurez sexual, además de establecerse relaciones viables y de cooperación con sus pares. Su vida toma dirección y se adquiere el sentido de identidad, de tal forma que al final, logra adquirir las características psicológicas sobresalientes en un adulto: la independencia y la autonomía (Mussen, 1982).

Algunos autores afirman que el compromiso representa un resultado positivo del proceso de exploración, refiriéndose a la elección del individuo acerca de los aspectos que definen su individualidad y el reconocimiento de sí mismo, en relación con cuestiones tales como la selección de una ocupación, rol de género, la amistad, la pertenencia al grupo, cuestiones morales y religión, entre otros, asegurando de esta manera un sentido de logro de identidad (Berman, Weems y Petkus, 2008).

Así, en función del grado de exploración y compromiso, los cuatro estatus de identidad son (Marcia, Waterman, Matteson, Archer y Orlofski, 1993):

- Identidad difusa: Según Rice (1997), el adolescente situado en este estatus no ha hecho un proceso de exploración significativa para encontrar una identidad ni se ha comprometido a nivel vocacional ni ideológico.
- Identidad hipotecada: El adolescente con este tipo de identidad ha asumido un compromiso sin exploración, "mediante la adopción de los roles y valores de figuras de identificación precoz como por ejemplo los padres" (Zacarés y otros, 2009:316). Es decir, no ha experimentado una crisis de identidad ni ha hecho una exploración significativa y permanece arraigado y comprometido a los valores aprendidos durante su infancia.
- Identidad moratoria: El adolescente, en este caso, está en una fase de exploración activa, busca su identidad, pero aún no ha podido establecer compromisos claros. Necesita experimentar un tiempo para encontrar una identidad y unos roles socialmente aceptables. La identidad moratoria suele ser previa a la alcanzada.
- Identidad alcanzada: El adolescente con esta identidad ha finalizado el período de exploración, superando una fase de moratoria, y adopta una serie de compromisos relativamente estables y firmes.

Hay autores que consideran que estos cuatro estatus de identidad se pueden dividir en dos grupos (Zacarés y otros, 2009:316):

- Estatus "activos" y "maduros". Son los que están formados por las identidades alcanzada y moratoria y generalmente están asociados a características positivas (altos niveles de autoestima, autonomía y razonamiento moral).
- Estatus "pasivos" e "inmaduros". Formados por las identidades hipotecada y difusa y asociados a características más negativas (bajo nivel de autonomía y razonamiento moral y mayor grado de convencionalidad y conformismo).

### **2.3.4 Adolescencia y el Clima de Clase.**

Las variables personales de los adolescentes son un factor clave dentro del clima de clase ya que son ellos quienes generan en su mayoría las interacciones sociales que dan sentido a la dinámica de la clase y por tanto el clima. Dentro de las aulas se manifiesta cada día mas una diversidad que se debe considerar, más aya de las características de los adolescentes, existen determinadas conductas que se manifiestan de acuerdo a la clase social del alumno y sus familias y que se verán puestas en práctica durante la jornada escolar y principalmente dentro de las aulas (Vaello, 2011).

#### **2.3.4.1 Educación formal y comportamiento adolescente.**

Sartori (2001) plantea que dentro del comportamiento del adolescente se pueden considerar dos categorías: la violencia estructural y la violencia simbólica. La estructural se ejerce de modo multilateral y constante desde las estructuras, y “nos violenta incluso sin actos de violencia e incluso sin violentadores”. Sartori plantea que se usa con fuerza expresiva, muchas veces la palabra violencia. Así hablar de violencia o de comportamiento antisocial, o de indisciplina, no es simplemente una cuestión de gustos literarios. La versión más complementaria es la de comportamiento antisocial; ya que la propia expresión hace hincapié en la conducta desviada antisocial de cada individuo.

También Sartori (2001) plantea que no es solamente que resulte imposible concebir la convivencia y disciplina en las escuelas como el agregado de episodios, procesos e irregularidades individuales de los alumnos y alumnas. Y mientras tanto, fenómenos cotidianos como la disrupción permanente en las aulas, la intimidación y el maltrato entre alumnos, el aislamiento racista y xenófobo, e incluso el acoso sexual, permanecen a veces ocultos a la atención pública. Estos fenómenos afectan directa o indirectamente a la totalidad del alumnado y profesores que conviven en nuestras escuelas; tienen un efecto

incalculable sobre el aprendizaje y el desarrollo personal de los primeros, y sobre el bienestar y la motivación profesional de los segundos.

#### **2.3.4.2 Importancia del contexto o entorno en el comportamiento adolescente.**

Actualmente son muchos los estudios y autores que enfatizan la importancia del entorno o los “contextos” como determinantes de las formas de ejercer la condición adolescente, las que dependerían, según esta interpretación, de cómo se conforman unos contextos vitales, cuyas variables son relativamente posibles de aislar. Para J. Funes (2005), los adolescentes son de una forma u otra en función de las posibilidades que tienen de serlo, de las dinámicas, interacciones significativas y prácticas que involucren a los adolescentes en estos años de su vida y, finalmente, en función de las respuestas que reciban de las instituciones adultas que les rodean. En este mismo sentido, José Antonio Marina (2005), afirma que la adolescencia y sus fenómenos son una creación social.

Los adultos somos los responsables en gran medida de esta creación social, pero no individual, sino colectivamente. Al igual que los demás fenómenos sociales —modas, costumbres, movimientos— producen un sentimiento de impotencia en las personas que intentan cambiarlos o evitarlos. Por todo lo anterior, son los padres quienes tienen una responsabilidad directa e importante que, a partir de determinada edad, compartirán con la escuela. Pero familia y escuela cada vez menos agotan las responsabilidades educativas. La sociedad entera debe reconocer su responsabilidad educativa.

También se deben considerar las características individuales del adolescente que influyen en el desarrollo de la conducta antisocial, siempre en relación directa con las respuestas que recibe del entorno. Especialmente: la hiperactividad, una deficiencia cognitiva en las capacidades verbales y planificadoras, rasgos de temperamento como la impulsividad, la búsqueda de sensaciones, la falta de control, un estilo distorsionado en el

procesamiento de la información social que hace que se perciba de forma equivocada y es lo que desde el enfoque psicoanalítico hace énfasis en trabajar: poder pensar las emociones, los afectos para así , poder elegir, evaluando la situación si se actúan o no y de qué forma (Silva, 2001).

Muchas son las variables del ambiente que influyen y tienen un efecto importante sobre los vínculos y sobre el proceso de aprendizaje en general es decir sobre esa forma violenta o no de ser y estar del adolescente. Algunas de estas variables del entorno que ejercen o promueven, de forma directa o no violencia en la adolescencia son: la hostilidad, el maltrato, la falta de atención, las distintas conflictivas que puede favorecer y/o crear una familia (Silva, 2001).

Respecto al contexto del aula, si las interacciones son de respeto y de confianza, el clima se caracteriza por ser más propicio para el aprendizaje, hay mayor participación y atención de los estudiantes. En cambio, cuando estas son irrespetuosas y autoritarias, los estudiantes tienen temor en participar y la atención de los estudiantes sólo se da sólo para evitar el castigo. Asimismo, hay características en los profesores que pueden funcionar mejor en un aula, mientras que pueden no ser tan efectivas en otra, ya que dependen a su vez de las características de los mismos estudiantes (Villanueva, 2016).

En ese sentido, las características de los profesores en relación a su estilo de enseñanza, estilo de manejo de la disciplina y atribuciones que le da al comportamiento de sus estudiantes pueden variar en función del comportamiento y al desempeño de los estudiantes.

#### **2.3.4.3 Violencia entre iguales.**

El tipo de interacciones que ocurre en el aula entre pares, puede ser influido tanto por aspectos del docente, como el estilo de relación que establece con sus estudiantes y las

estrategias de manejo de la disciplina que implementa, pero también por características de los estudiantes, como su motivación del logro y su capacidad de autorregulación (Sánchez, Byra y Wallhead, 2012; Polyte, Belando, Huéscar y MorenoMurcia, 2015).

Otros factores en relación a las características de los estudiantes que influyen en el clima relacional entre pares son las diferencias de edad, de intereses, de clase social que hay en el aula, así como la necesidad de socialización (Arévalo, 2002).

En las últimas décadas se han incrementado considerablemente las investigaciones sobre violencia escolar. Esta violencia incluye varios tipos de conductas transgresoras que tienen lugar en escuelas e institutos, desde actos delictivos leves hasta patrones de comportamiento más fuertes y relacionados con la agresión física y verbal a profesores y compañeros (Cava y Musitu, 2002; Cerezo, 1999; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004; Olweus, 1998).

Todas estas conductas impiden el normal desarrollo de la enseñanza y afectan gravemente al clima escolar y a las relaciones interpersonales de profesores y alumnos (Smith y Brain, 2000; Trianes, 2000).

Se cuentan principalmente dos formas de violencia entre alumnos: las formas directas de violencia (mediante agresiones físicas o verbales) y las formas indirectas (como la exclusión social y el rechazo). La violencia indirecta, también denominada como agresión social (Cairns, Cairns, Neckeman, Ferguson y Gariépy, 1989) o violencia relacional (Crick y Grotpeter, 1995), hace referencia a aquellas conductas (tales como el cuchicheo, los rumores maliciosos y la exclusión social) que atacan a las relaciones sociales percibidas o reales de la víctima, mediante formas que a menudo (aunque no siempre) evitan la confrontación directa (Card, Stucky, Sawalani y Little, 2008).

En este sentido, algunos trabajos han sugerido que el modo en que la situación violenta afecta al alumno podría explicarse en gran medida por su interpretación de la situación (Caurcel, 2009). Así mismo, depende de la apreciación y percepción de cada adolescente lo que ellos interpretaran como formas directas de violencia tales como pequeñas o determinados insultos como parte de las normas de su grupo de iguales, siempre y cuando se sintieran al mismo tiempo integrado y parte del grupo.

En este caso, y al igual que en los agresores, la reputación social que se tiene en el grupo podría ser un factor fundamental para interpretar determinados comportamientos agresivos de un modo u otro (Buelga, Musitu y Murgui, 2009; Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008).

Por el contrario, aquellos adolescentes en los que la violencia física y verbal que reciben se acompaña de la exclusión y el rechazo social de sus compañeros su interpretación de la situación serían muy diferentes y mucho más negativa, lo que explicaría su menor autoestima y mayor ánimo depresivo (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010).

Hay muchos autores que recalcan la responsabilidad de los adultos y de toda la sociedad en la transmisión de la violencia a los adolescentes (Herrerros, A., 1999). Esta autora en particular se centra en la necesidad de practicar la actividad de “escuchar” en cualquier tipo de intervención ya sea educativa y/o preventiva. Díaz-Aguado considera que para prevenir la violencia entre adolescentes es preciso no minimizar su gravedad en ninguna de sus manifestaciones, diferenciando la agresión (física o psicológica) que puntualmente un o una adolescente suele sufrir o ejercer en un momento determinado, de la repetición y agravamiento de dichas agresiones dentro de un proceso al que se le llama

acoso, término utilizado como traducción de bullying, y con el que se denomina a un proceso que dicha autora sintetiza así:

- Suele implicar diversos tipos de conductas: burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos.
- No se limita a un acontecimiento aislado.
- Provocado por un individuo, apoyado por un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa.
- Se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.

#### **2.3.4.4 Violencia entre adolescentes y profesores.**

El estilo de relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes está condicionado en gran medida por las concepciones del docente respecto a su rol y por el modelo de autoridad que se establece en el aula (Yurén y Araujo-Olivera, 2003), así como por las expectativas y las características de la diversidad de estilos docentes (Laudadía y Mazzitelli, 2015).

Moya (2010) ha agrupado en dos las interacciones que puede haber entre profesores y estudiantes: las de la comunicación personal, y las orientadas a la enseñanza aprendizaje:

1. La primera, de comunicación personal, se refiere a los momentos en que profesores y estudiantes hablan sobre su estado de ánimo, cuando el profesor se interesa por el estudiante más allá de su aprendizaje.
2. La segunda, orientada a la enseñanza aprendizaje, se refiere a las interacciones que se dan para solicitar información, para explicar un concepto, para dar instrucciones, etc.

Estos dos tipos de interacción son interdependientes, es decir que si las interacciones más personales no están bien, las interacciones orientadas a la enseñanza aprendizaje pueden ser afectadas también (Moya, 2010; Casassaus, 2008).

Los estudios desarrollados para explorar el maltrato del profesor hacia el alumno reportan altos índices de maltrato emocional y físico. En España, la investigación que realizaron Mendoza y Díaz Aguado (2005) tuvo como objetivo identificar a los adolescentes con mayor vulnerabilidad a la victimización en la interacción alumno-profesor (en función del género y de su curso escolar). En dicho estudio, respecto al acoso que el alumnado recibe de los profesores, se detectó que los alumnos se quejan de recibir mayor trato discriminatorio por parte del profesor que las alumnas.

Con respecto al acoso que los alumnos ejercen hacia el profesor se detectó que los alumnos ejercen más agresión y maltrato emocional hacia sus profesores que las alumnas. Así mismo, los alumnos de segundo y tercero reciben trato discriminatorio, por parte del profesor, así como son más excluidos y más maltratados emocionalmente por el profesorado que los alumnos de otros cursos.

Este análisis señala también que el alumnado de segundo y tercero de ESO siente más antipatía hacia el profesor, rechazan más, agraden, y maltratan más emocionalmente a sus profesores que los de primero y cuarto. Los alumnos se quejan con mucha frecuencia de que el profesor les tiene manía, les interrumpe cuando hablan, el 36% se queja que el profesor les ignora y un 26% se queja que les ridiculiza. Las conductas de acoso que ejercen los alumnos hacia el profesor son: sentir antipatía, interrumpirlo, desentenderse de su clase, ignorarle (Mendoza y Díaz Aguado, 2005).

Como evidencia empírica de dicho estudio se puede concluir que:

- A mayor trato discriminatorio del profesorado, el alumno lo rechaza más, siente más antipatía hacia él y lo maltrata más emocionalmente.
- A mayor agresión del profesor hacia el alumnado, el alumno siente más.
- El profesorado como víctima: antipatía, lo arremete más y maltrata más al adolescente.
- Cuanto más excluye el profesor a un alumno, el alumno lo rechaza más, lo arremete más y lo maltrata más emocionalmente.
- A mayor maltrato emocional del profesorado hacia el alumno: lo rechaza más.

En cuanto a las relaciones con adultos, la adolescencia es caracterizada como un tiempo de declinación de la influencia de los adultos, un periodo en el que los valores y las conductas de los adolescentes se van haciendo más distantes de aquellas de sus padres y otros adultos (Berger, 2007).

No obstante, Adams y Berzonsky (2006) encontraron que, si bien la mayoría de adolescentes busca relaciones más instrumentales que emocionales con los adultos, suelen formar relaciones significativas con al menos un adulto que no es de su familia y este suele ser algún maestro.

En este sentido, es importante que el profesor conozca las características del adolescente que manifiesta dentro del aula para lograr gestionar de la mejor forma posible el Clima de Clase, que sin duda se podrá ver afectado por las conductas disruptivas del adolescente y ante la posible constante reacción negativa del profesor detonarán un Clima de Clase no apropiado para el proceso de enseñanza- aprendizaje y de convivencia en el aula.

Por ello, es relevante conocer la dinámica del adolescente en su entorno y sus posibles necesidades que manifieste dentro del aula para que el profesor pueda establecer un Clima de Clase adecuado a las características, demandas y necesidades del estudiante.

La interacción del profesor con los estudiantes en el aula es inevitable, así como la interacción de los estudiantes con ellos mismos y que de estas interacciones sociales depende del estado de ánimo de los adolescentes en la clase, debido a estas barreras emocionales el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos se verá obstruido y si el profesor no está atento o ignora estas posturas de los alumnos le costará más trabajo construir un Clima de Clase positivo que propicie un acercamiento hacia los alumnos.

## **Capítulo 3**

### **Marco metodológico**

#### **3.1 Paradigma de investigación**

Este trabajo se inserta en un paradigma empírico-analítico, considerado un enfoque cuantitativo de la investigación, en cuya lógica se busca la explicación causal del hecho, que los resultados tengan validez estadística para un universo mayor, se atomiza la realidad en variables, búsqueda de verdad universal, se buscan hechos y causas medibles a través de técnicas, se separan los momentos de obtención y recolección de datos y de análisis e interpretación, hipótesis, definiciones teóricas, medición, muestra estadística, encuestas, relación causa-efecto, existe neutralidad en el sujeto que investiga para alcanzar la objetividad (Monje, C. 2011).

#### **3.2 Tipo de estudio**

El estudio es explicativo, ya que tratará de encontrar las posibles causas que detonan el Clima de Clase en el aula mediante datos estadísticos significativos correlacionales entre las variables de la investigación.

Desde la perspectiva cuantitativa, la investigación desarrollada es no experimental, ya que se trata de recolectar datos de los docentes de secundaria como coeficiente de Inteligencia Emocional, nivel de Burnout, Estilo de Liderazgo predominante y su posible correlación directa y significativa con el Clima de Clase en el aula.

#### **3.3 Hipótesis**

H1: El Clima de Clase en grupos de estudiantes de secundaria está determinado por la influencia de variables sociodemográficas, rasgos de personalidad del profesor y variables del contexto educativo.

H2: El estilo de Liderazgo Transformacional se relaciona directamente con el Clima de Clase.

H3: El estilo de Liderazgo Transaccional se relaciona positivamente con el Clima de Clase.

H4: El estilo de Liderazgo Laissez Faire se relaciona negativamente con el Clima de Clase.

H5: La Inteligencia Emocional se relaciona favorablemente con el Clima de Clase.

H6: La Realización Personal se relaciona positivamente con el Clima de Clase.

H7: El tener doble trabajo se relaciona negativamente con el Clima de Clase.

H8: La Antigüedad o Experiencia Laboral se relaciona negativamente con el Clima de Clase.

En la Figura 1 se muestra el modelo de relación entre las variables independientes y la variable dependiente.

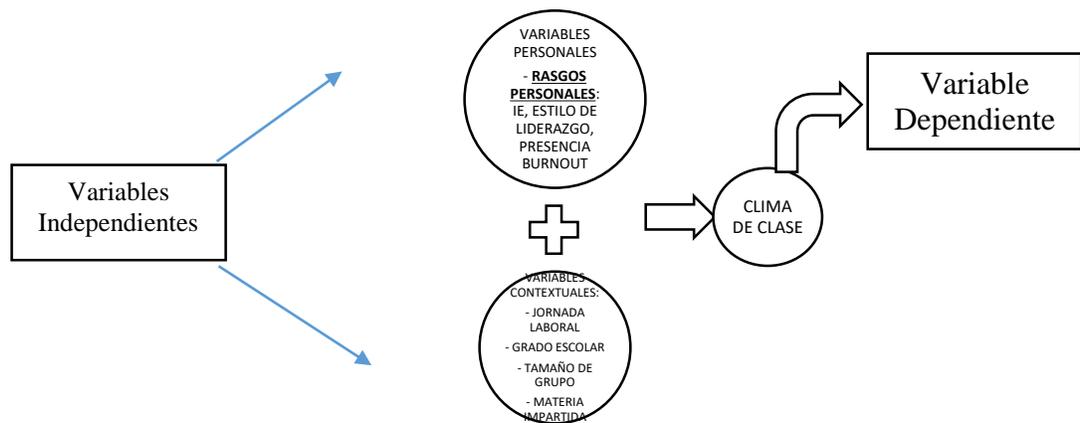


Figura 1. Diseño propio. Modelo de relación entre las variables independientes con la dependiente.

### **3.4 Participantes**

Se trató de una muestra no probabilística accidental de profesores del nivel secundaria y alumnos del mismo nivel. El estudio se desarrolló en la escuela particular Roberto Montes de Oca en la ciudad de León, Guanajuato.

La muestra se conformó por 364 alumnos (n=364), el 50.5% (n=184) son mujeres y el 49.5% (n=180) son varones, con una media de edad de 13.5 años y una desviación estándar de 0.8. También participaron 15 profesores, de los cuales el 60% (n=9) son mujeres y el 40% (n=6) son varones con una media de edad de 40.47 años y una desviación estándar de 8.87.

### **3.5 Herramientas**

La investigación se realizó mediante la aplicación de cuatro instrumentos permitieron medir los rasgos personales en el estudio.

En cuanto a la variable dependiente, para evaluar el Clima de Clase, se utilizó la Encuesta Breve del Clima de Clase (López-Bisquerra, 2013) y como variables independientes se evaluaron los rasgos personales del docente:

- 1.- Estilo de Liderazgo, se utilizó el cuestionario CELID-A de Castro Lozano, Lupano, Benatuil y Martín Nader (2011).
- 2.- Inteligencia Emocional, se empleó el Inventario del coeficiente emocional EQ-I CE BarOn adaptado por Nelly Ugarriza (2001).
- 3.- Síndrome de Burnout, se aplicó la Escala de Maslach (Maslach Burnout Inventory Educators Survey (MBI-ES) adaptado por Unda en 2006 (Escudero y Delfín, 2009).

Así mismo, para evaluar las variables sociodemográficas se diseñó una ficha de datos para identificar la Edad, Sexo, Estado Civil, Preparación Profesional, Preparación Socioemocional, Experiencia Docente y si tiene uno o varios trabajos (Doble Plaza).

A continuación, se describe cada uno de los instrumentos que se utilizaron para recabar la información necesaria para la medición de las variables. La Escala Breve de Clima de Clase (EBCC) de López González-Bisquerra (2013). Es una escala tipo Likert compuesta por 11 ítems que presenta cuatro posibilidades de respuesta: nunca, a veces, con frecuencia, y siempre, y mide dos dimensiones:

- Cohesión de grupo: se trata de un factor dinámico horizontal observable entre los componentes de un grupo y se refiere al grado de satisfacción, involucración y cohesión existente entre los mismos.
- Conducción de grupo: es un factor de carácter vertical (docente-alumno) y se refiere a la manera en que el profesor influye de manera satisfactoria en el desarrollo de la clase a través del orden y la organización, de la orientación a la tarea y de la calidad de su relación con los educandos.

En la Tabla 3 se muestra la relación entre las Dimensiones, Sub dimensiones e ítems de la EBCC:

*Tabla 2*

*Dimensiones y Subdimensiones de la Encuesta Breve del Clima de Clase.*

<b>DIMENSIÓN COHESIÓN DE GRUPO</b>	
<b>SUBDIMENSIÓN</b>	<b>ÍTEMS</b>
<b>Satisfacción e involucración</b>	1: Estoy a gusto en esta clase. 3: Puedo intervenir sin problemas.
<b>Cohesión entre iguales</b>	4: Hay un buen ambiente en clase. 10: Los alumnos nos ayudamos unos a otros.
<b>DIMENSIÓN CONDUCCIÓN DE GRUPO</b>	
<b>Relación profesor-alumno</b>	7: Se respeta al profesor. 9: La relación con el profesor es buena.
<b>Orden y organización</b>	2: En esta clase hay orden. 6: El profesor mantiene el control de la clase hasta el final.
<b>Orientación a la tarea</b>	8: Los alumnos tenemos claro lo que hay que hacer. 5: Se tarda poco en empezar a trabajar. 11: Hay silencio necesario para cada (esta) asignatura.

Fuente: Diseño propio. Elaborado con base en López-Bisquerra (2013).

Es un instrumento validado en España a partir de una muestra de 724 alumnos procedentes de cuatro centros de Educación Secundaria Obligatoria y de 1° de Bachillerato. Cuenta con las propiedades psicométricas adecuadas para su aplicación, en cuanto a la confiabilidad se reporta un Alfa de Cronbach de 0.83 (López-Bisquerra, 2013).

Para la utilización de la Encuesta Breve del Clima de Clase en el contexto de la investigación se hizo un pilotaje donde se realizó un estudio de estadística descriptiva en el software estadístico SPSS 17.0 por grado, analizando: frecuencia, media, mediana, moda, desviación estándar, curtosis, confiabilidad Alfa de Cronbach y presentando histograma de frecuencia del Clima de Clase.

Los resultados obtenidos del pilotaje en México con una población de 260 alumnos (135 mujeres y 125 varones), con una media de edad de 13.5 años y una desviación estándar de 0.8. Se obtuvo una Alfa de Cronbach de 0.77 (ver anexo), siendo una puntuación confiable para la aplicación en la investigación realizada.

Para medir el Estilo de Liderazgo de los profesores, se utilizó el cuestionario CELID-A de Castro Lozano, Lupano, Benatuil y Martín Nader (2011). Este instrumento está basado en la Teoría de Liderazgo de Bass (1985). El mismo instrumento fue derivado de la prueba MQL (Cuestionario de Liderazgo Multifactorial). Su objetivo es evaluar los estilos de liderazgo predominante, así como también sus dimensiones. Está conformado por 34 ítems y su administración puede ser individual y colectiva, mismo que se responde en un tiempo de 15 minutos.

El instrumento mide tres variables que representan los estilos de liderazgo: transformacional, transaccional y laissez faire. Mismos que se describen a continuación:

1. **El liderazgo transformacional:** es aquel que promueve el cambio y/o la innovación de la organización incitando a los seguidores que trasciendan sus objetivos personales para lograr el cambio y llegar a niveles de producción que superen lo esperado. Este estilo de liderazgo está formada los siguientes indicadores: carisma, inspiración, estimulación intelectual, consideración individualizada (Castro Lozano et al., 2011; López, 2016).

- Carisma: es la característica del líder que influye en los demás a través de una visión o proyecto, sustituyendo las metas individuales de los seguidores por las del líder.
- Inspiración: es la característica del líder que define su capacidad para transmitir a los seguidores su visión del futuro con la finalidad de ubicarlos en el proyecto de cambio.
- Estimulación intelectual: es la característica del líder que promueve entre sus seguidores nuevas soluciones o nuevas maneras de solucionar problemas.
- Consideración individualizada: es la característica del líder que se preocupa por cada uno de los integrantes de su equipo, de su bienestar, de manera que, provee protección y cuidado a los demás.

2. **Liderazgo transaccional:** es aquel que se basa en el intercambio de promesas y favores entre el líder y sus seguidores; un líder transaccional establece una negociación con la finalidad de conseguir

sus objetivos. Este estilo de liderazgo tiene los siguientes indicadores: Recompensa contingente y Dirección por excepción (Castro Lozano et al., 2011; López, 2016).

- **Recompensa contingente:** se establece cuando el líder recompensa a sus seguidores que cumplen con los objetivos establecidos.
- **Dirección por excepción:** este indicador se clasifica en dos tipos: activa y pasiva; Activa: el líder monitorea constantemente para que las actividades se desarrollen conforme a los procedimientos y a las reglamentaciones. Pasiva: el líder actúa castigando o reforzando cuando algún error ha ocurrido.

3. **Laissez faire:** este estilo representa la ausencia del liderazgo, de manera que, es el estilo más ineficaz e inactivo (Castro Lozano et al., 2011; López, 2016).

El instrumento CELID-A, usa una escala de tipo Likert de cinco puntos, en la cual los participantes deben responder en la escala 1 (Total desacuerdo) a 5 (Total acuerdo). Para obtener la confiabilidad del instrumento, se calculó el alfa de Cronbach para cada uno de las variables latentes, obteniéndose fiabilidades bastante satisfactorias y similares a las de Castro Lozano (2011), en este sentido, para la variable latente transformacional arrojó un alfa de 0.862; para la transaccional fue de 0.632 mientras para la variable laissez faire se obtuvo una alfa de 0.675; el alfa de Cronbach general del instrumento CELID-A se obtuvo una confiabilidad de 0,827; lo que representa un instrumento confiable.

Como resultado del análisis estadístico realizado al instrumento CELID-A y desarrollado por Castro Lozano et al. (2011), se concluye que existe evidencia estadística para afirmar que el instrumento muestra validez y confiabilidad para ser utilizada en la presente investigación.

Respecto a la Inteligencia del profesor se aplicó el EQ-I BarOn (I-CE) test desarrollado por Reuven BarOn y adaptado por Nelly Ugarriza (2001), este instrumento tiene como objetivo medir un conjunto de habilidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en la habilidad de un individuo para tener éxito en adecuarse en las demandas como en los factores del entorno.

El cuestionario está conformado por 133 ítems y su administración es individual y colectiva, se responde en un tiempo de 30 a 40 minutos.

En este instrumento se define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la habilidad general del individuo para enfrentar demandas y presiones del medio ambiente, de manera que, la inteligencia emocional es un factor importante en la determinación de nuestra habilidad para tener éxito en la vida (Ugarriza, 2001).

El modelo de BarOn comprende cinco componentes y 15 factores, mismas que Ugarriza (2001) define de la siguiente manera:

- **Componente intrapersonal:** es la habilidad que permite el reconocimiento de las emociones propias; también representa la capacidad de expresar o comunicar los sentimientos y necesidades de sí mismo. Este componente considera los siguientes indicadores o factores: comprensión emocional de sí mismo, asertividad, auto concepto, autorrealización e independencia.

- **Comprensión emocional de sí mismo:** es la habilidad percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el origen de éstos.
- **Asertividad:** es la habilidad para expresar los sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de manera no destructiva.
- **Auto concepto:** habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo considerando nuestros aspectos positivos y negativos como también nuestras posibilidades y limitaciones.
- **Autorrealización:** habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos hacerlo.
- **Independencia:** representa la habilidad para auto dirigirse, sentirse seguro de sí mismo tanto en los pensamientos como acciones y ser emocionalmente independientes de tomar decisiones.
- **Componente interpersonal:** representa la habilidad de saber escuchar, comprender y entender los sentimientos de los demás a través de los gestos faciales, códigos emitidos por los individuos. Esta dimensión Incluye los siguientes factores: empatía y la responsabilidad social, el mantenimiento de las relaciones interpersonales satisfactorias, el saber escuchar como también ser capaces de comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
- **Empatía:** es la habilidad para percatarse, entender los sentimientos de los demás.
- **Relaciones interpersonales:** es la habilidad para establecer relaciones satisfactorias que son caracterizadas por la cercanía emocional.

- **Responsabilidad social:** es la habilidad para mostrarse a sí mismo como una persona que coopera y es un miembro constructivo del grupo.
- **Adaptabilidad:** representa la habilidad de resolver problemas cotidianos, ser flexibles, realistas y efectivos en el manejo de los cambios y ser eficaces en enfrentar los problemas cotidianos. Así mismo, este componente está conformado por los siguientes factores: solución de problemas, prueba de la realidad y la flexibilidad.
- **Solución de Problemas:** es la habilidad para identificar problemas, así como encontrar soluciones efectivas a los mismos.
- **Prueba de Realidad:** es la habilidad para evaluar entre lo que experimentamos (lo subjetivo) con lo que en la realidad existe (lo objetivo).
- **Flexibilidad:** es la habilidad para modular nuestras emociones, pensamientos y conductas ante situaciones cambiantes.
- **Escala de manejo de estrés:** es la capacidad para mantener la tranquilidad y la manera de hacer frente a situaciones estresantes, sin llegar a un arrebató; esta escala mide la tolerancia al estrés así como el control de los impulsos, para ser por lo general, calmado y trabajar bien bajo presión evitando ser impulsivo y responder a situaciones estresantes sin desmoronarse emocionalmente, este componente considera los siguientes factores: tolerancia al estrés y el control de impulsos.
- **Tolerancia al estrés:** habilidad para resistir situaciones adversas, situaciones estresantes y emociones fuertes enfrentando activa y positivamente el estrés.
- **Control de impulsos:** es la habilidad controlar nuestros comportamientos, así como nuestras emociones.

- **Escala de ánimo genera:** es la capacidad de mantener una actitud positiva, apreciando positivamente las cosas o eventos y es particularmente placentero estar con ellos. Esta escala mide la felicidad y el optimismo.
- **Felicidad:** es la habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, disfrutar de sí mismo y de los demás con la finalidad de divertirse y expresar los sentimientos.
- **Optimismo:** es la habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva a pesar de las adversidades.

El instrumento EQ-I BarOn (I-CE) adaptado por Ugarriza (2001), utiliza una escala de tipo Likert de cinco puntos, en la cual los participantes deben responder “rara vez o nunca es mi caso”, “pocas veces es mi caso”, “a veces es mi caso”, “muchas veces es mi caso” y “con mucha frecuencia o siempre es mi caso”.

En cuanto a la consistencia interna del instrumento, Ugarriza (2001) encontró un coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose una confiabilidad general del I-CE de entre 0,93; para los componentes del I-CE oscila de entre 0,77 y 0,91, lo que representa confiabilidades bastante satisfactorias en una población peruana.

Para obtener la confiabilidad del instrumento en México, el autor López (2016) desarrolló una investigación en la cual desarrolló un pilotaje de dicho instrumento, encontrando un Alfa de Cronbach para cada uno de las variables latentes, obteniéndose niveles de confiabilidad bastante satisfactorios y similares a los de Nelly Ugarriza (2001).

En este sentido, para la variable latente intrapersonal arrojó un alfa de 0.834; para la variable interpersonal fue de 0.727; la variable adaptabilidad se obtuvo una alfa de 0.710; para la dimensión manejo de estrés se obtuvo 0.803 mientras que la dimensión estado de ánimo en general arrojó el 0.789; el alfa de Cronbach general del inventario EQ-I CE

BarOn adaptado por Ugarriza (2001), se obtuvo una confiabilidad de 0.875; del cual representa un instrumento confiable.

Mediante el análisis estadístico del estudio piloto realizado por López (2016), al EQ- I CE BarOn adaptado por Ugarriza (2001), se concluye que existe evidencia estadística del instrumento del inventario de inteligencia emocional para afirmar que muestra validez y confiabilidad para ser utilizado en la presente investigación.

Para medir las dimensiones del síndrome del Burnout en los profesores, se utilizó el Maslach Burnout Inventory Educators Survey (MBI-ES). Desarrollado por Maslach en 1986, que es el instrumento más utilizado en todo el mundo.

Esta escala tiene una alta consistencia interna y una fiabilidad en el alfa de Cronbach: 0.86 para agotamiento emocional, 0.76 para realización personal en el trabajo y 0.72 para despersonalización. Está constituido por 22 ítems en forma de afirmaciones, sobre los sentimientos y actitudes del profesional en su trabajo y hacia las personas que brinda el servicio y su función es medir el desgaste profesional.

Permite medir el grado de Burnout en sus tres dimensiones:

- 1) Cansancio emocional
- 2) Despersonalización
- 3) Baja realización personal

Para Escudero-Delfín (2009) coincide que los tres rasgos que establecieron Maslach y Jackson del síndrome del Burnout son los definitivos:

- **Cansancio emocional:** es el elemento central del síndrome y se caracteriza por la sensación creciente de agotamiento en el trabajo, “de no poder dar más de uno mismo”. Como respuesta de protección a este sentimiento el sujeto se aísla del grupo creando una actitud impersonal, de deshumanización al relacionarse

con las personas y compañeros del equipo, procura distanciamiento, acoge una actitud de cinismo y usando etiquetas despectivas o bien culpando a los demás de sus frustraciones, además, reduce su compromiso laboral, todo esto con el fin de alivianar sus tensiones y adaptarse a la situación por medio de estos mecanismos neuróticos.

- **Despersonalización:** son una serie de conductas de aislamiento de aspecto pesimista y negativo, que el sujeto adopta y que surgen con el fin de proteger su agotamiento.
- **Falta de realización personal:** se refiere al sentimiento del sujeto de que las demandas laborales exceden su capacidad, no está satisfecho de sus logros profesionales. Es una sensación compleja de no ser apto profesional y personal al puesto de trabajo, que nace al evidenciar que las solicitudes que se le hacen exceden de su capacidad para atenderlas debidamente.

Dicho instrumento está estructurado por 22 ítems dispuestos en forma de afirmaciones. El tiempo utilizado para contestarlo fue de 10 a 15 minutos. Cada afirmación contiene una escala tipo Likert con 7 opciones de respuesta. La escala de medición de Likert de los 22 ítems de Burnout fue: 0 = Nunca ,1 = Pocas veces al año o menos, 2 = Una vez al mes o menos, 3 = Unas pocas veces al mes o menos, 4 = Una vez a la semana, 5= Pocas veces a la semana, 6 = Todos los días.

Para la validación de dicho instrumento en México, el autor Escudero-Delfín (2009) realizaron un análisis estadístico, los datos se procesaron electrónicamente mediante el uso de paquete estadístico computacional SPSS para producir la estadística descriptiva y las inferencias pertinentes. En dicho estudio confirman un Alfa de Cronbach de 0.9 para

el instrumento MBI-ES, siendo validado en el ámbito mexicano (Unda, 2006), y por lo tanto confiable para la investigación realizada.

### **3.6 Procedimiento**

Para levantar los datos, primero se solicitaron los permisos necesarios con las autoridades del plantel, para visitar las aulas y aplicar los debidos cuestionarios y consentimiento informado de los alumnos.

Antes de iniciar a levantar datos se acudió a los salones de secundaria para obtener el consentimiento informado de los padres de familia para que autorizaran a sus hijos participar en dicha investigación.

Después se programó la evaluación de los profesores en una reunión extraordinaria de Consejo Técnico Escolar, se les explico la intencionalidad del estudio y las cuestiones éticas del cuidado de la información y su condición laboral exenta de los posibles resultados de dicha investigación. De veinte profesores solo quisieron participar quince y a los cuales se les consideró dentro de la muestra para la investigación.

A continuación se les dio un juego de cuestionarios a cada profesor, dicho juego contenía un formato para identificar las variables sociodemográficas y contextuales (edad, sexo, estado civil, preparación profesional, preparación socioemocional, experiencia laboral y si tiene trabajo mixto o doble plaza).

Asimismo, se les proporcionaron los cuestionarios para medir sus variables personales propuestas como lo es la posible presencia de Burnout, Estilo de Liderazgo predominante e Inteligencia Emocional en este orden respectivamente. El tiempo de aplicación de todos los cuestionarios osciló entre 40 y 60 minutos.

Posteriormente, se evaluó a los alumnos de secundaria, aplicando la Escala Breve de Clima de Clase (EBCC) de López González-Bisquerra (2013) a los tres grados de

secundaria , siendo un total de 12 grupos (cuatro grupos por grado). En cada uno de los grupos se evaluó a cada profesor que les imparte clase, aquí se les aplicó a todos los alumnos por igual, sin distinguir género, edad y número de estudiantes por salón de clase. La aplicación de cuestionarios se realizó durante tres semanas. En cada semana se atendió un grado y un grupo por día, teniendo un tiempo aproximado por grupo de aplicación de 25 a 35 minutos.

### **3.7 Análisis de datos**

Se diseñó una base de datos en Excel para evaluar cada instrumento e identificar los resultados en cada docente y grupo. Los datos descriptivos se procesaron en el software estadístico SPSS 17.0. También se utilizó el software estadístico SmartPLS V.3.2.1 para evaluar las hipótesis, a partir del desarrollo de un modelo estructural para analizar las variables personales y sociodemográficas del profesor en conjunto y su impacto sobre el Clima de Clase.

El análisis de datos se realizó en dos partes, en la primera parte se desarrolló un análisis descriptivo de las variables personales del profesor y del Clima de Clase como lo son: promedios, desviaciones, gráficas de barras, etc.

Y en la segunda parte se emplearon ecuaciones estructurales que se consideran una herramienta estadística multivariada, también conocida como análisis de estructura de covarianzas. Estos modelos permiten probar la relación (no causalidad) que hay entre variables dependientes y la variable dependiente.

Al tener los resultados de las variables mencionadas, se diseñaron tablas donde se aprecia la puntuación de cada docente obtenida y la relación con las subcategorías de la Inteligencia Emocional, nivel de Burnout y Estilos de Liderazgo.

Con respecto del análisis de la Escala Breve de Clima de Clase (EBCC) de López González-Bisquerra (2013). Se elaboraron tablas donde se pueda observar los resultados de la relación de las dimensiones del Clima de Clase (Cohesión grupal y Conducción de grupo), desviación estándar, alfa de Cronbach, promedio y el Clima de Clase total percibido por los grupos de forma general y el Clima de Clase percibido por cada docente en los grupos donde imparte clase.

En la segunda parte del análisis, se consideró el modelo de ecuaciones estructurales que se compone únicamente de variables observadas (path analysis), puede tener similitud con el análisis de regresión lineal clásico; sin embargo, una cualidad que lo hace atractivo sobre la regresión es que es posible estimar el efecto (o relación) indirecto y total que tiene una variable sobre otra (Keith, 2015; Stage, 2004).

Para estimar los modelos de ecuaciones estructurales hipotéticos, se utilizó el enfoque de PLS-SEM basado en la varianza (Hair et al., 2011; Klarner et al. 2013) siguiendo los índices estadísticos claves para la selección de un método apropiado para estimar los modelos de ecuaciones estructurales (Chin, 1998; Hair et al., 2011; Hair et al., 2014; Henseler & Sarstedt, 2013; Henseler et al. 2014; Hu & Bentler, 1998; Klarner et al., 2013; Kwong & Wong, 2013).

Considerando que el PLS-SEM se basa en una serie de corrientes de regresiones, y no es sensible a tamaños de muestra pequeños, demuestra que tiene niveles de potencia estadística (Lu et al., 2011; Hair et al., 2011; Hair et al., 2014).

En este sentido, para el análisis de datos y el modelado de ecuaciones estructurales de los instrumentos seleccionados se empleó el software estadístico SmartPLS V.3.2.1 que se desprende de éste modelo.

Por lo tanto, se desarrolló un modelo estructural con la finalidad de evaluar las hipótesis establecidas en la presente investigación.

## Capítulo 4

### Resultados

Los resultados de la presente investigación se muestran en dos partes, la primera corresponde a la estadística descriptiva sobre la variable dependiente que es el Clima de Clase, evaluado en cada grupo de secundaria de forma general con todas sus asignaturas y en cada docente.

Así mismo se presentan los resultados obtenidos sobre las variables del Bornout (Agotamiento emocional, Despersonalización y Realización personal), Estilo de Liderazgo predominante y Coeficiente Emocional. Para la segunda parte se presentará el modelo de ecuaciones estructurales que se propone a partir de la relación de las variables personales y contextuales consideradas en el diseño de la base de datos ajustada en el software SmartPLS v.3.2.1.

#### Primera Parte

**Clima de Clase.** A partir de los datos obtenidos de los 364 alumnos participantes mediante el cuestionario Encuesta Breve del Clima de Clase (López González-Bisquerra, 2013), se analizaron los mismos con la finalidad de conocer el Clima de Clase percibido por los alumnos en cada materia y en forma grupal, por lo cual se siguió el manual del instrumento, obteniendo la siguiente Tabla 4 y Figura 2:

Tabla 3

Puntuaciones del Clima de Clase por grupo.

Grupos	Cohesión Grupal	Conducción Grupo	Clima de Clase	Promedio	Desviación Estándar	Alfa de Cronbach
1°A	33.22	51.754	84.983	7.726	2.440	0.823
1°B	32.22	51.851	84.076	7.630	3.102	0.933
1°C	30.88	47.69	78.08	7.143	3.402	0.900
1°D	32.1	50.32	82.435	7.494	2.901	0.908
2°A	28.468	46.003	74.40	6.756	3.213	0.930
2°B	28.30	48.378	76.74	6.976	3.071	0.914
2°C	32.493	52.129	84.622	7.722	3.034	0.923
2°D	32.108	51.863	83.950	7.632	2.644	0.881
3°A	33.840	53.25	87.091	7.917	2.189	0.886
3°B	35.688	54.335	90.016	8.183	1.770	0.742
3°C	32.697	51.577	84.588	7.663	2.827	0.926
3°D	34.058	51.753	85.806	7.801	2.572	0.873

Fuente: Elaboración Propia.

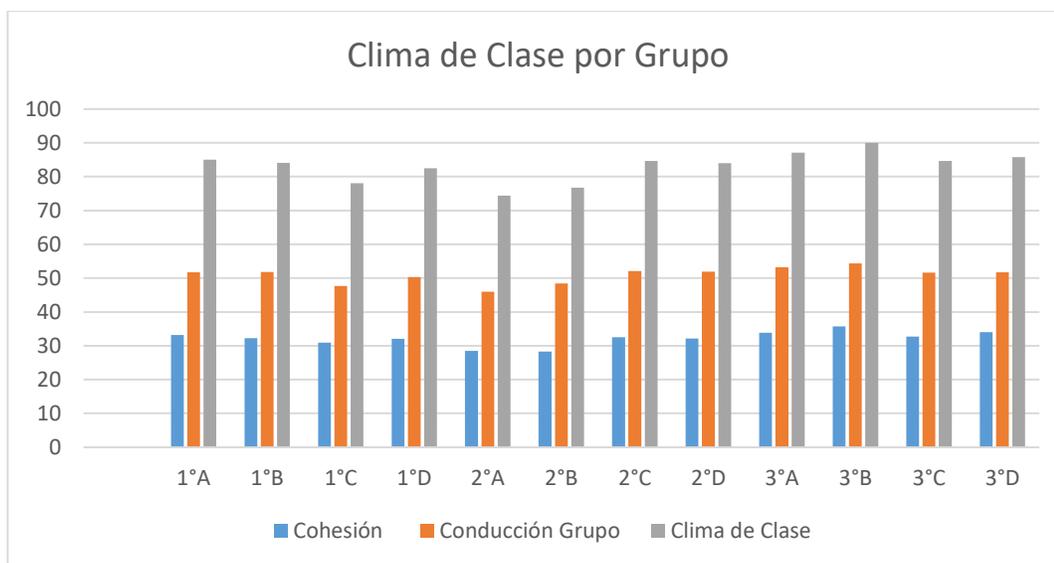


Figura 2. Nivel de Clima de Clase percibido en cada grupo de alumnos de secundaria. Fuente: directa.

Así mismo se evaluó el Clima de Clase percibido por los alumnos en todos los grupos que el docente imparte clase, es decir, puede tener dentro de su jornada laboral clase en

primero, segundo y tercer grado, obteniendo los siguientes niveles de Clima de Clase mostrados en la Tabla 5 y Figura 3:

*Tabla 4*

*Clima de Clase por docente donde se describen.*

<b>DOCENTE</b>	<b>Cohesión Grupal</b>	<b>Conducción Grupal</b>	<b>Cima de Clase por docente</b>
<b>1</b>	24.583	37.455	62.04
<b>2</b>	33.028	54.376	87.407
<b>3</b>	30.03	48.621	78.651
<b>4</b>	36.95	60.008	97.049
<b>5</b>	34.91	53.065	87.989
<b>6</b>	32.31	51.812	84.129
<b>7</b>	28.575	47.872	76.477
<b>8</b>	33.733	48.729	82.463
<b>9</b>	36.50	52.94	89.44
<b>10</b>	33.366	50.219	83.581
<b>11</b>	36.00	52.636	88.639
<b>12</b>	31.20	50.353	81.537
<b>13</b>	35.02	56.298	91.318
<b>14</b>	32.507	58.142	90.605
<b>15</b>	28.17	45.629	73.802

Fuente: directa.

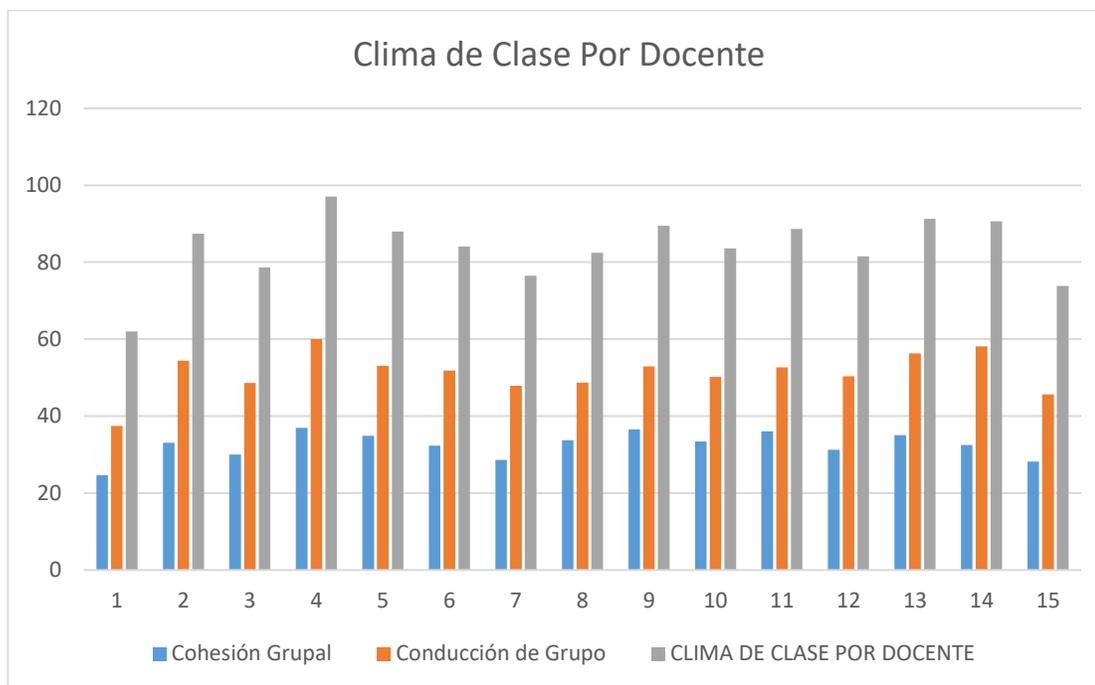


Figura 3. Nivel de Clima de Clase percibido en cada docente en todos los grupos que da clase en secundaria. Fuente: directa.

Respecto al análisis de la Escala Breve de Clima de Clase (EBCC) de López González-Bisquerra (2013). Se identificó el nivel de Clima de Clase que manifiesta cada grupo de forma general y con cada profesor (Cohesión Grupal y Conducción de Grupo).

El nivel de Clima de Clase de forma general, considerando el total de sus grupos que imparte cada profesor es de 6.66% muy bajo, el 20% bajo, el 26.66% normal, el 40% alto y 6.66% muy alto. Así mismo, el Clima de Clase en forma de promedio de los doce grupos de secundaria es: 25% bajo, el 50% normal y 25% alto.

**Burnout.** A partir de los datos obtenidos en 15 docentes participantes mediante el Maslach Burnout Inventory Educators Survey (MBI-ES), se evaluaron las dimensiones Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización Personal, dichos resultados de nivel de Burnout se presentan en la Tabla 6 y las Figura 4 y5:

Tabla 6

*Nivel de Burnout por docente donde se describen.*

<b>BURNOUT</b>			
<b>Docente</b>	<b>Agotamiento Emocional</b>	<b>Despersonalización</b>	<b>Realización Personal</b>
<b>1</b>	9	5	38
<b>2</b>	19	5	33
<b>3</b>	14	5	39
<b>4</b>	11	6	35
<b>5</b>	19	6	30
<b>6</b>	14	12	38
<b>7</b>	15	11	37
<b>8</b>	11	5	33
<b>9</b>	20	9	23
<b>10</b>	16	6	29
<b>11</b>	18	5	25
<b>12</b>	13	6	31
<b>13</b>	12	5	32
<b>14</b>	16	9	34
<b>15</b>	17	12	27

Fuente: directa.

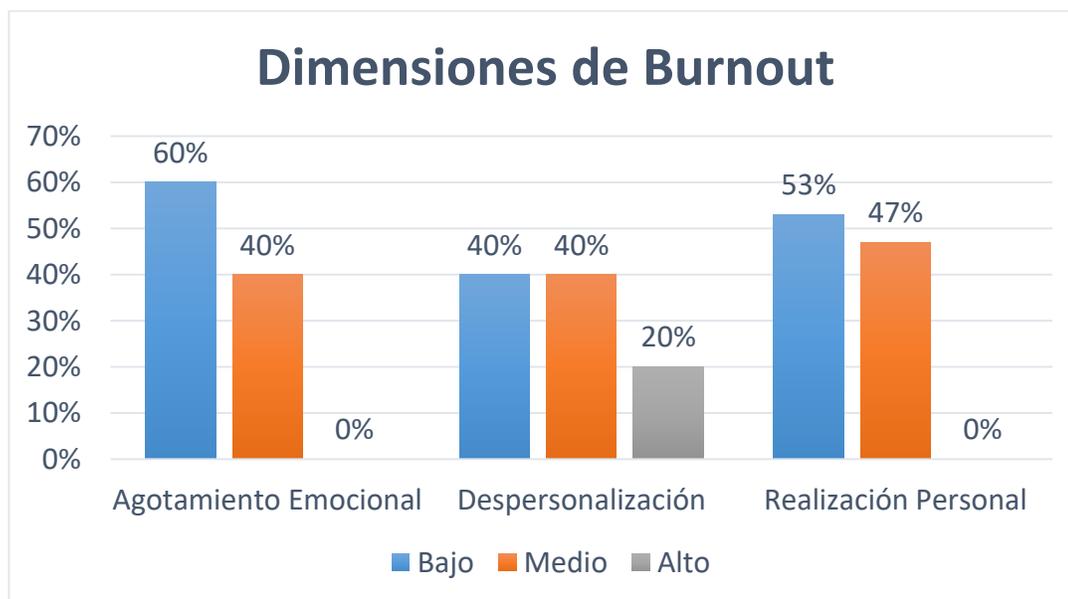


Figura 4. Dimensiones de Burnout mostrado por la muestra de docentes en secundaria. Fuente: directa.

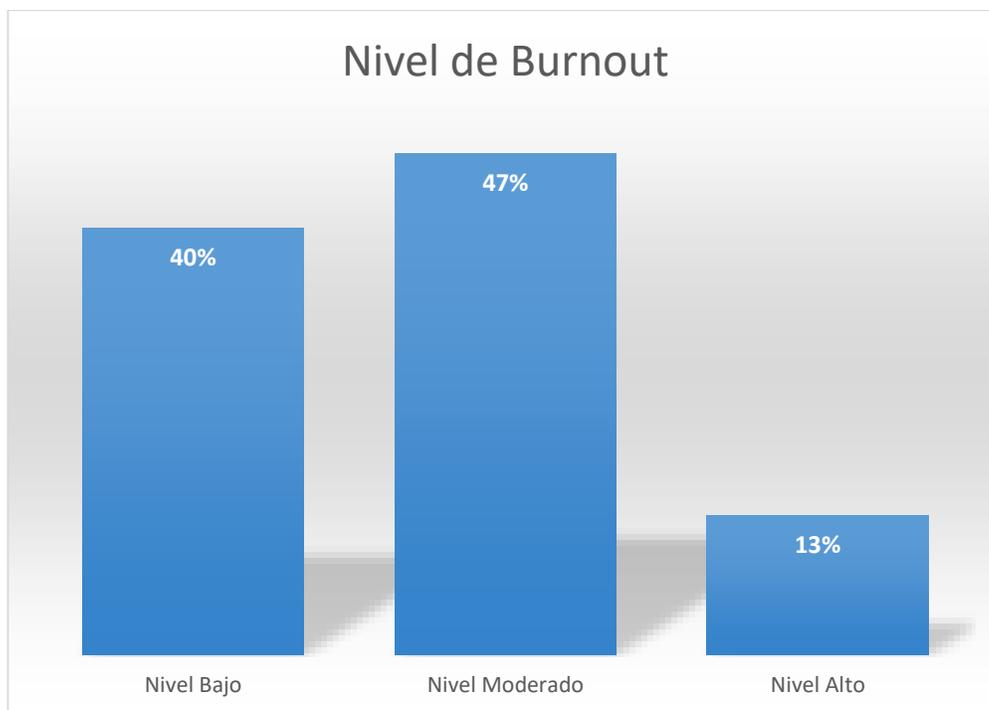


Figura 5. Nivel de Burnout mostrado por la muestra de docentes en secundaria. Fuente: directa.

Se identifica que un 40% de docentes presentan un agotamiento emocional medio y 20% un nivel alto de despersonalización. Así mismo el 47% de los docentes manifiestan un nivel medio de realización personal. Se concluye que un 13% de docentes presenta Burnout alto, un 40% con Burnout moderado y un 47% con Burnout bajo.

**Estilo de Liderazgo.** A partir de los datos obtenidos de 15 docentes participantes mediante cuestionario CELID-A de Castro Lozano, Lupano, Benatuil y Martín Nader (2011). Se evaluaron los estilos de liderazgo predominante, así como también sus dimensiones, los resultados se muestran en la Tabla 7 y en la Figura 6:

Tabla 7

Puntuaciones obtenidas por los profesores en los componentes del CELIDA.

Docente	Carisma- Transformacional	Estimulación intelectual- Transformacional	Inspiración- Transformacional	Consideración individualizada- Transformacional	Recompensa contingente- Transaccional	Dirección por excepción- Transaccional	Laissez faire
1	5.00	5	5	5	4.8	3	1
2	4.75	5	5	5	2.6	2.5	1.5
3	5	5	5	5	4.2	3.5	1.5
4	5	5	5	5	3.2	4.333	1.5
5	4.25	4.857	5	5	4.6	3.666	2.5
6	4.5	4.714	5	4.333	3.8	4	3.666
7	5	5	5	5	2.6	1.666	1
8	5	4.428	5	4.333	1	2.666	2.333
9	4.25	4.571	4.666	4.666	4.4	3.833	2.333
10	4.25	4.714	5	4.666	4.4	2.333	1.5
11	5	5	5	5	1.6	3.5	2
12	4.25	4.571	5	5	1.6	1.5	1.83
13	5	5	5	4.333	3.4	3.333	1.666
14	5	4.714	5	5	4.2	1	1.5
15	4.25	3.857	4.666	4.333	1.8	3	1

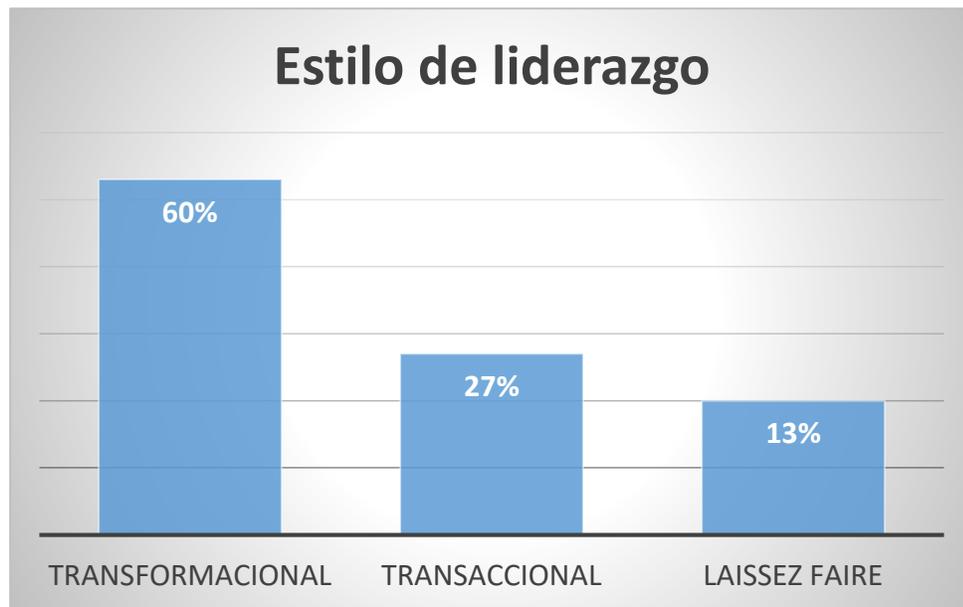


Figura 6. Puntuaciones promedio de los estilos de liderazgo. Fuente: directa.

Respecto al estilo de liderazgo docente predominante en los docentes se identificó que el 60% es Transformacional, el 27% es Transaccional y 13% Laissez Faire.

**Inteligencia Emocional.** Asimismo, a partir de los observaciones obtenidas con los 15 docentes participantes por medio del instrumento de inteligencia emocional de BarOn, adaptado por Ugarriza (2001), se analizaron los datos obtenidos con la finalidad de poder identificar el Coeficiente Emocional y las puntuaciones obtenidas en las variables de dicha inteligencia, mismos que se representan a través de la Tabla 8 y Figura 7:

*Tabla 5*

*Valores obtenidos del Coeficiente Emocional de cada docente.*

Docente	Variable Intrapersonal				Variable Interpersonal				Variable Adaptabilidad		Variable Manejo de Estrés		Variable Estado de Ánimo en general		Coeficiente Emocional	
	Comprensión emocional de sí mismo	Aserividad	Auto concepto	Autorealización	Independencia	Empatía	Relaciones interpersonales	Responsabilidad social	Solución de problemas	Prueba de la realidad	Flexibilidad	Tolerancia al estrés	Control de impulsos	Felicidad		Optimismo
1	35	28	45	41	25	78	55	44	40	46	38	45	45	37	40	89.6
2	33	31	44	45	33	90	52	50	35	48	32	36	39	44	38	85.2
3	35	30	45	45	33	90	54	50	34	46	32	43	42	45	39	85.8
4	31	28	45	45	34	82	51	46	40	42	40	45	45	45	36	85
5	29	31	44	44	31	84	44	48	24	39	40	43	41	44	40	86.8
6	16	21	40	32	30	81	35	46	27	36	21	37	26	38	36	101.2
7	24	27	35	41	27	59	39	36	26	38	33	34	37	37	31	72
8	31	27	41	45	25	90	54	50	36	49	34	44	40	45	40	90.6
9	26	26	35	33	27	88	46	49	36	43	29	37	31	36	31	91.4
10	27	25	37	39	26	64	43	37	32	34	33	33	34	38	31	75.4
11	24	25	45	44	28	84	51	47	37	41	30	40	38	43	38	85.8
12	30	31	41	45	30	81	48	47	31	38	32	37	43	45	28	74.6
13	31	34	41	45	33	82	52	46	40	49	35	44	42	45	40	83.8
14	31	27	44	40	31	70	51	39	36	40	34	37	37	43	35	83.8
15	28	25	43	42	32	58	51	33	22	38	25	33	29	43	32	81.2

Fuente: directa.

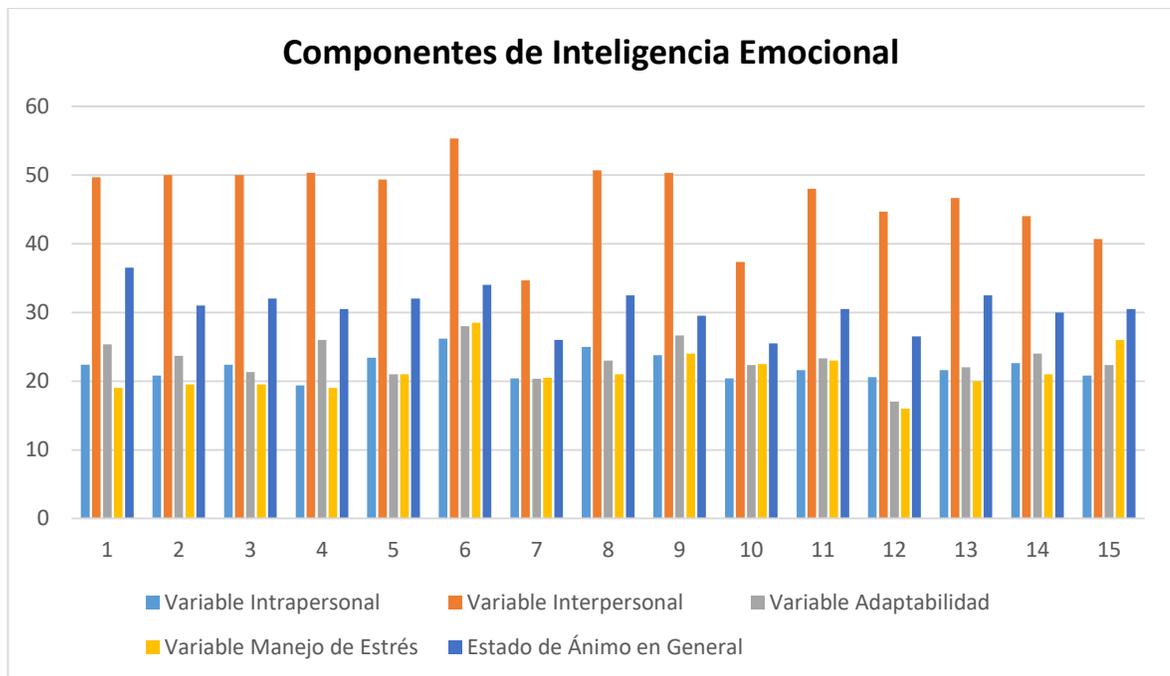


Figura 7. Puntuaciones obtenidas por los docentes en los componentes de la Inteligencia Emocional del instrumento EQ-I BarOn (I-CE) adaptado por Ugarriza (2001).

También se encontró que el 80% de los profesores presentan un nivel de Inteligencia Emocional medio y un 20% un nivel de Inteligencia Emocional bajo. No se evidencia a ningún profesor que tenga un Coeficiente de Inteligencia Emocional alto (muy desarrollado), cuya puntuación va de 116 a más. Quienes están en el nivel medio (adecuado) presentan puntuaciones de entre 85 y 115.

## Segunda Parte

Se presentan los resultados obtenidos en el diseño de ecuaciones estructurales, dichos modelos permiten probar la relación (no causal) que hay entre variables observadas y latentes (Bollen, 1989). Para evaluar las hipótesis, se desarrolló un modelo estructural utilizando el software estadístico SmartPLS V.3.2.1, estableciendo 300 interacciones máximas, para evaluar el nivel de significancia de la variable exógena Variables

Personales como Agotamiento Emocional (BO\_AE), Estilo de Liderazgo, Inteligencia Emocional (IE), Realización Personal (BO\_RP), y Contextuales como lo son tener doble trabajo y la antigüedad que influyen en la variable endógena Clima de Clase en sus dos pilares como lo son la Conducción Grupal y la Cohesión grupal (CL\_CONDU, CL\_COHES).

Así mismo, se procedió a calcular el Bootstrap a través de 5000 submuestras (Hair et al. 2014) al modelo hipotético, mismo que se representa en la Figura 8:

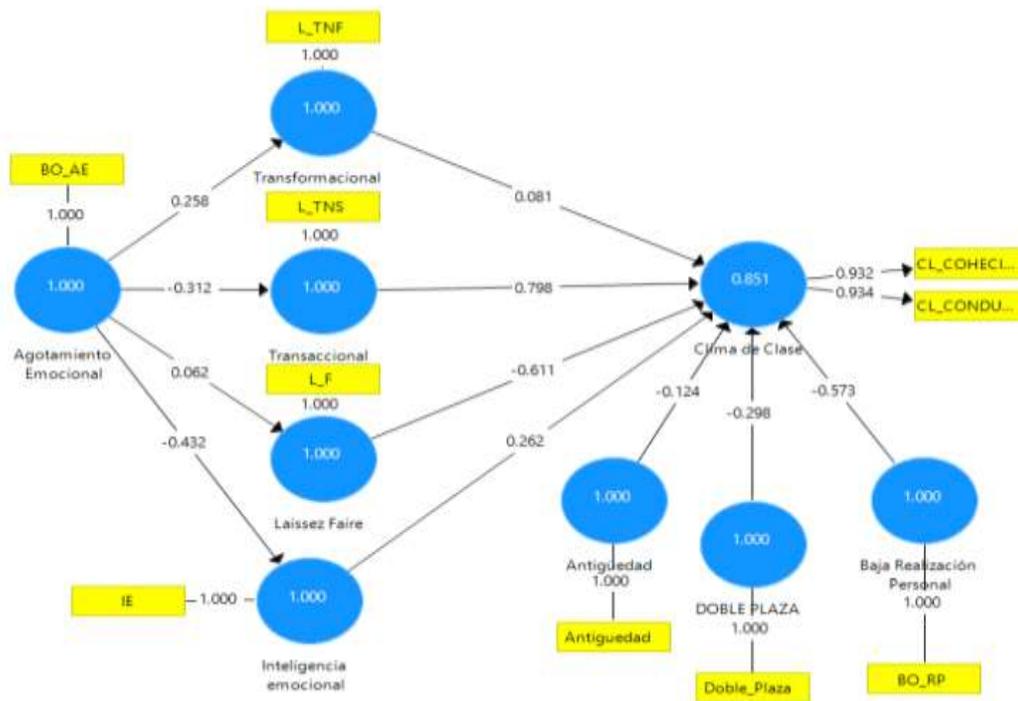


Figura 8. Representación del Análisis Factorial Confirmatorio,  $r^2$  y  $\beta$  del Modelo Hipotético. Elaboración propia.

El coeficiente de determinación ( $R^2=0.850$ ) para el modelo puesto en cuestión, sobre los valores personales de Schwartz resultó ser aceptable (Chin, 1998), lo que el 85% de la varianza total es explicada a través del modelo propuesto.

Para la validez convergente (AVE, Convergent validity): Los valores de la validez convergente deben ser mayores o iguales a 0.5, lo que significa que el 50% o más de la varianza de los indicadores deben ser contabilizados (Bagozzi & Yi, 1988; Castro & Roldán, 2013; Hair et. al. 2014; Kwong & Wong, 2013).

En la Tabla 9 se muestran los índices estadísticos de validez y confiabilidad, efecto causal ( $f^2$ ) y Alfa de Cronbach del modelo propuesto en relación al Clima de Clase.

*Tabla 6*

*Índices estadísticos de validez y confiabilidad.*

VARIABLE LATENTE	INDICADOR DE VALIDEZ	ALFA DE CRONBACH	FIABILIDAD COMPUESTA	EFEECTO CAUSAL ( $f^2$ )		VALIDEZ CONVERGENTE (AVE)	P-VALORES
AGOTAMIENTO EMOCIONAL	1.0	1.0	1.0	0.229	FUERTE	1.0	0.000 SIG.
ANTIGÜEDAD	1.0	1.0	1.0	0.029	MODERADO	1.0	0.000 SIG.
BAJA REALIZACIÓN PERSONAL	1.0	1.0	1.0	0.531	FUERTE	1.0	0.000 SIG.
CLIMA DE CLASE	0.851	0.851	0.931	n/a	n/a	0.870	0.000 SIG.
DOBLE PLAZA	1.0	1.0	1.0	0.118	MODERADO	1.0	0.000 SIG.
INTELIGENCIA EMOCIONAL	1.0	1.0	1.0	0.136	MODERADO	1.0	0.000 SIG.
LAISSEZ FAIRE	1.0	1.0	1.0	0.611	FUERTE	1.0	0.000 SIG.
TRANSACCIONAL	1.0	1.0	1.0	0.822	FUERTE	1.0	0.000 SIG.
TRANSFORMACIONAL	1.0	1.0	1.0	0.013	DÉBIL	1.0	0.000 SIG.

Fuente: directa.

Respecto de la validez discriminante: (Discriminant validity: valores AVE y correlaciones de variables latentes); este estadístico indica el grado en que un constructo difiere en otros (Castro & Roldán, 2013; Hair et. al. 2014; Kwong & Wong, 2013). Para evaluar la validez discriminante en PLS, Fornell and Larcker (1981) sugiere que la raíz

cuadrada de AVE de cada variable latente debe ser mayor a las correlaciones entre las variables latentes. Los resultados se presentan en la Tabla 10:

Tabla 7

*Validez Discriminante: valores AVE y correlación de variables latentes.*

VARIABLE LATENTE	AE	ANT	BRP	CC	DP	IE	LF	TRANS	TRANSFORM
<b>AGOTAMIENTO EMOCIONAL (AE)</b>	1.000	-0.299	-0.625	-0.037	-0.220	-0.43	0.062	-0.312	0.258
<b>ANTIGÜEDAD (ANT)</b>	-0.299	1.000	0.109	-0.082	0.312	0.10	-0.112	0.101	0.254
<b>BAJA REALIZACIÓN PERSONAL (BRP)</b>	-0.625	0.109	1.000	-0.216	-0.082	0.07	-0.305	0.188	-0.127
<b>CLIMA DE CLASE (CC)</b>	-0.037	-0.082	-0.216	1.000	0.174	0.11	-0.248	0.361	0.057
<b>DOBLE PLAZA (DP)</b>	-0.220	0.312	-0.082	0.174	1.000	0.17	-0.109	0.427	0.132
<b>INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE)</b>	-0.432	0.107	0.078	0.115	0.177	1.00	-0.126	-0.144	0.028
<b>LAISSEZ FAIRE (LF)</b>	0.062	-0.112	-0.305	-0.248	-0.109	-0.126	1.000	0.231	-0.115
<b>TRANSACCIONA L (TRANS)</b>	-0.312	0.101	0.188	0.361	0.427	-0.14	0.231	1.000	-0.129
<b>TRANSFORMACIONAL (TRANSFORM)</b>	0.258	0.254	-0.127	0.057	0.132	0.02	-0.115	-0.129	1.000

Fuente: Elaboración propia.

Por último, una de las consideraciones que se debe tomar en cuenta al realizar un análisis de profundidad de PLS-SEM, es la **colinealidad y multicolinealidad**, ésta se presenta cuando las variables latentes exógenas del modelo muestran fuertes correlaciones, para analizar este problema, los valores del estadístico de colinealidad (Collinearity Statistic), conocido como VIF (Factor de Inflación de la Varianza) de las

variables latentes deben ser menores a 5 con un nivel de tolerancia sobre 0.2), por el contrario, si uno valor de VIF de alguna variable latente es mayor a 5, existe un problema de colinealidad con dicha variable exógena (Fernández et. al., 2013; Hair et. al., 2011; Hair et. al., 2014; Henseler & Sarstedt, 2013; Henseler et. al. 2014; Henseler & Fassott, 2010; Hu & Bentler, 1998; Klarner et. al., 2013; Kwong & Wong, 2013).

Los valores de colinealidad y multicolinealidad de las variables exógenas se muestran en la siguiente Tabla 11:

*Tabla 8*

*Valores de Colinealidad y Multicolinealidad del Modelo Estructural.*

<b>VARIABLE LATENTE</b>	<b>VALORES VIF DEL MODELO ESTRUCTURAL</b>
<b>AGOTAMIENTO EMOCIONAL (AE)</b>	1.000
<b>ANTIGÜEDAD (ANT)</b>	1.207
<b>BAJA REALIZACIÓN PERSONAL (BRP)</b>	1.394
<b>CLIMA DE CLASE (CC)</b>	1.702
<b>DOBLE PLAZA (DP)</b>	1.134
<b>INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE)</b>	1.134
<b>LAISSEZ FAIRE (LF)</b>	1.377
<b>TRANSACCIONAL (TRANS)</b>	1.744
<b>TRANSFORMACIONAL (TRANSFORM)</b>	1.141

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 9 se muestran los coeficientes de trayectoria (efecto / influencia) de las variables latentes Agotamiento Emocional ( $\beta = -0.379$ ), Antigüedad  $-0.124$ , Baja Realización Personal ( $\beta = -0.573$ ), Doble Plaza ( $\beta = -0.298$ ), Inteligencia Emocional ( $\beta = 0.262$ ), Estilo de Liderazgo Laissez Faire ( $\beta = -0.611$ ), Estilo de Liderazgo Transaccional ( $\beta = 0.798$ ) y Estilo de Liderazgo Transformacional ( $\beta = 0.081$ ) sobre el Clima de Clase.

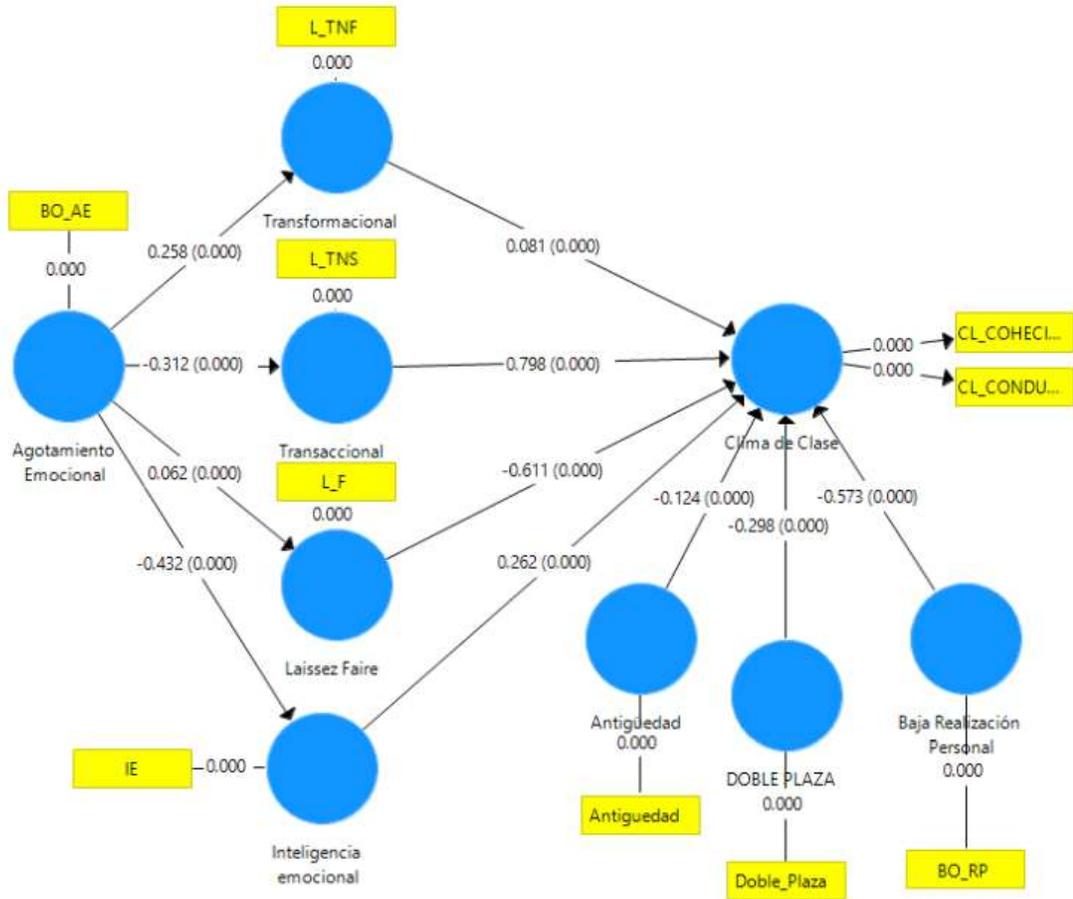


Figura 9. Representación de los Coeficientes de Trayectoria. Fuente: directa.

Los datos obtenidos mediante el método Bootstrap empleando 5000 submuestras al modelo hipotético se presentan en la siguiente Tabla 12:

Tabla 9

Cargas estructurales obtenidos del método Bootstrap.

**Coefficientes path**

	Muestra origin...
Agotamiento Emocional -> Inteligencia emocional	-0.432
Agotamiento Emocional -> Laissez Faire	0.062
Agotamiento Emocional -> Transaccional	-0.312
Agotamiento Emocional -> Transformacional	0.258
Antigüedad -> Clima de Clase_	-0.124
Baja Realización Personal -> Clima de Clase_	-0.573
DOBLE PLAZA -> Clima de Clase_	-0.298
Inteligencia emocional -> Clima de Clase_	0.262
Laissez Faire -> Clima de Clase_	-0.611
Transaccional -> Clima de Clase_	0.798
Transformacional -> Clima de Clase_	0.081

Fuente: directa.

Para finalizar se muestran en la Figura 10, los resultados de cálculo del modelo de Clima de Clase destacando los caminos de relación más fuerte entre variables del modelo propuesto:

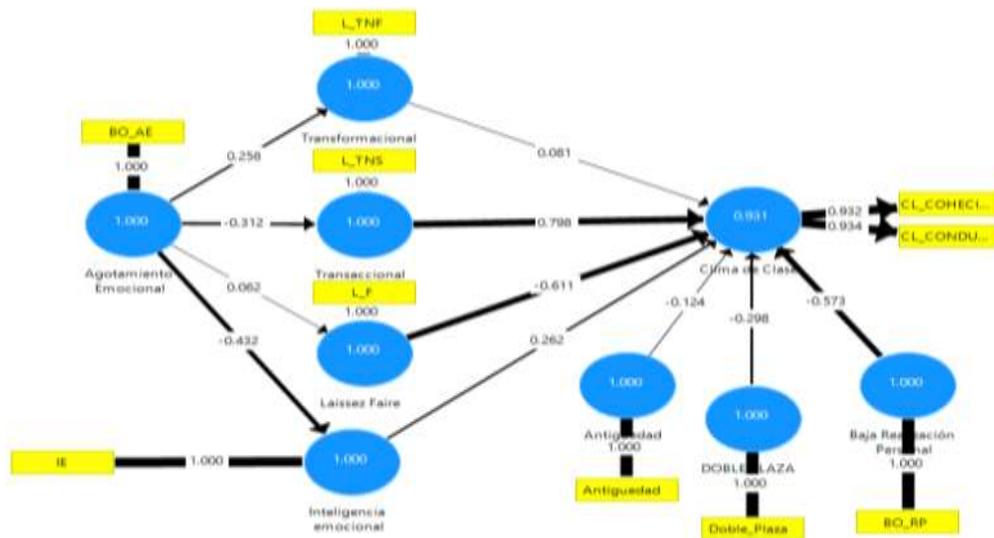


Figura 10. Modelo Estructural del Clima de Clase: caminos fuertes entre variables. Fuente: directa.

Se concluye de forma general que el modelo estructural presentado cumple con los índices estadísticos de validez y confiabilidad necesarios para demostrar de forma

confirmatoria la relación de las variables personales y contextuales del docente sobre el Clima de Clase percibido por los alumnos.

Por lo tanto se evaluaron las hipótesis establecidas al inicio de la investigación obteniendo los siguientes resultados:

Hipótesis General: El Clima de Clase en grupos de estudiantes de secundaria está determinado por la influencia de variables sociodemográficas, rasgos de personalidad del profesor y variables del contexto educativo. Se trata ante todo de un supuesto.

H2: El estilo de Liderazgo Transformacional se relaciona directamente con el Clima de Clase. No se cumple.

H3: El estilo de Liderazgo Transaccional se relaciona positivamente con el Clima de Clase. Si se cumple.

H4: El estilo de Liderazgo Laissez Faire se relaciona negativamente con el Clima de Clase. Si se cumple.

H5: La Inteligencia Emocional se relaciona favorablemente con el Clima de Clase. Si se cumple.

H6: La Realización Personal se relaciona positivamente con el Clima de Clase. Si se cumple.

H7: El tener doble trabajo se relaciona negativamente con el Clima de Clase. Si se cumple.

H8: La Antigüedad o Experiencia Laboral se relaciona negativamente con el Clima de Clase. Si se cumple.

## Discusión

El objetivo general que se planteó en la investigación fue analizar la influencia conjunta de variables personales y contextuales del profesor sobre el Clima de Clase en grupos de estudiantes de secundaria. De acuerdo con el modelo obtenido con la herramienta de ecuaciones estructurales, se encontró una influencia directa del Estilo de Liderazgo, Baja Realización Personal, Doble Plaza y Antigüedad sobre el Clima de Clase, estableciéndose relaciones tanto positivas como negativas entre estas variables y la variable dependiente.

En cuanto al estilo de liderazgo, se encontró una influencia favorable y positiva entre el Liderazgo Transaccional y el Clima de Clase, y una influencia negativa entre Liderazgo Laissez Faire y Clima de Clase. Por otra parte, el Agotamiento Emocional influye a su vez sobre el tipo de liderazgo que mantienen los profesores.

En lo específico el Agotamiento Emocional influye negativamente en el establecimiento de un Liderazgo Transaccional y así como en la Inteligencia Emocional de los profesores. De acuerdo con los resultados, otras de las variables que influyen en sentido negativo del Clima de Clase son la Baja Realización Personal del Docente, la condición laboral de contar con Doble Plaza y la Antigüedad, esto último puede atribuirse a que están expuestos a diferentes exigencias en su trabajo respecto al rol que deben desempeñar (Manassero, 2003 y Napione, 2008).

En cuanto a los objetivos específicos de la investigación, el primero de ellos consistió en evaluar rasgos personales de los profesores de secundaria relacionados con el Clima de Clase tales como la Inteligencia Emocional, Estilo de Liderazgo y la presencia de Burnout. La Inteligencia Emocional de los profesores es una variable personal que impacta de forma positiva en la construcción del Clima de Clase. De acuerdo con la literatura especializada los profesores que presentan un mejor Coeficiente Emocional, tienen un Clima de Clase más

positivo dejando en claro que existe una diferencia entre las competencias afectivas entre los profesores, crecimiento emocional y empatía que son principales detonantes en la construcción de ambientes de aprendizaje sanos y que propician mejores relaciones interpersonales entre el profesor y el alumno (Alemany, 2012; Bisquerra, 2005; Cassullo, 2015; Durán, 2010; Extremera & Fernández, 2003; García, 2012; Palomares, 2014; Rodríguez, 2013; Rojas, 2012; Samayoa, 2012; Torrijos, 2014; Vivas, 2004).

En la investigación se identificaron profesores con bajo coeficiente emocional lo cual implica que ante las demandas de la clase y el profesor no pueda satisfacer dichos desafíos en la escuela perjudicando la calidad del proceso educativo, el rendimiento escolar, las relaciones interpersonales en el aula y en su vida diaria, pudiendo desarrollar un Clima de Clase negativo y ambientes de aprendizaje no sanos, donde se vea perjudicada la armonía, la comunicación, la escucha, el diálogo, la cercanía, el afecto y las buenas relaciones en el salón de clases (Alonso, 2008; Arón & Milic, 2001; Barreda, 2011; Carrión, 2011; Cornejo & Redondo, 2001; Fernández-Berrocal, 2005; García & Martínez, 2001; Gázquez, Pérez; González, Villalobos, Laurret, 2009; Hargreaves, 1979; Hunt, 1987; Mejía & Ávila, 2004; Manota & Melendro, 2015; Ochoa & Peiró, 2010; Torres, 2001; Villalta, Martinic, Guzmán, 2011).

Respecto al estilo de liderazgo, como ya se mencionó se encontró que el estilo Transaccional es el que mejor impacta en la construcción del Clima de Clase; sin embargo, dichos resultados difieren de otros estudios (Bolivar, 2010; Contreras, 2016; Del Valle, 2010; Longo, 2008; Seitz & Capaul, 2007) en donde se ha propuesto que el estilo de liderazgo que tiene un mayor impacto dentro de la gestión pedagógica es el Liderazgo Transformacional. Esto podría atribuirse a que los adolescentes desde la perspectiva del desarrollo biológico, social, emocional, y cognitivo, buscan negociar ante la autoridad (profesor) requiriendo ante

todo el establecimiento de límites claros y el cumplimiento de los mismos. (De La Cruz, 2007; Fuentes, González, Morena y Barajas 1999; Nicolson & Ayers, 2001; Piaget, 1996).

En cambio con el estilo de liderazgo Laissez Faire, se tiene concordancia con la literatura especializada, en distinguir a este liderazgo como no propio en los procesos de enseñanza ya que tiene un impacto negativo sobre el Clima de Clase y no se recomienda poner en práctica, ya que generará ambientes de aprendizaje no sanos y que impiden poner en práctica la cohesión grupal y la conducción del mismo (Castro & Lozano, 2007; López & Bisquerra, 2013).

Otro objetivo específico de la investigación fue valorar el nivel de Clima de Clase en el aula percibido por grupos de estudiantes de secundaria, lográndose evaluar el Clima de Clase en cada grupo de secundaria y de cada profesor, y se encontró que éste no es fijo, sino que cambia con la presencia de cada profesor que imparte clase en cada aula, considerando principalmente la forma de dirigir la clase (conducción y cohesión grupal ) y la calidad de las relaciones socioafectivas dentro de ella (alumno-profesor & profesor-alumno), lo cual aporta evidencias en favor de que el Clima de Clase se verá influido por la interacción entre alumnos y profesores, y no como una característica constante que manifieste el grupo en toda la jornada escolar. Asimismo, cada Clima de Clase presenta unas características diferentes que lo distinguen de los demás (López & Bisquerra, 2013; Martínez-Muñoz, 1996; Moos, 1979).

En lo referente a las variables personales y contextuales del profesor, se encontró que efectivamente influyen en la construcción del Clima de Clase. Se destaca el impacto negativo que tiene el Agotamiento Emocional y la Baja Realización del docente sobre el Clima de Clase y el liderazgo del docente, ya que un profesor agotado y con baja autoestima puede

detonar ambientes de aprendizaje negativos e influir negativamente hacia las acciones de transacción que se generan durante la clase (Castro & Solano, 2007; Guglielmi y Tatrow, 1998; Gutiérrez, 1999; Santiago; Otero-López, Castro; Villar de francos, 2008; Silvero, 2007; Sureda-García & Colom Bauzà, 2002; Travers y Cooper, 1997).

Otro objetivo específico de la investigación fue identificar las variables contextuales del ámbito laboral del profesor de secundaria relacionadas con el Clima de Clase, un factor que influye en el desgaste de los profesores de este nivel educativo es la situación económica que se vive actualmente en México, por lo cual el profesor necesita tener doble plaza o trabajo para satisfacer sus necesidades y esto incrementa la posibilidad de generar estrés, lo cual puede producir un desequilibrio en su comportamiento (Lazarus & Folkman, 1984, Cancino & Cornejo, 2001; Rodríguez & Guevara, 2017).

Así mismo, de acuerdo con los resultados, el Clima de Clase resultó afectado negativamente con las variables de doble plaza o centro de trabajo y la antigüedad de los profesores, lo cual puede estar relacionado con el agotamiento de los profesores de secundaria debido a la carga administrativa y el esfuerzo físico y mental empleado en su labor pedagógica. Así mismo, los profesores que tienen doble plaza o empleo y poca antigüedad presentan una mayor despersonalización y bajo nivel de realización personal impactando negativamente en el Clima de Clase (Colino y Pérez de León, 2015; Malander, 2016; Zúñiga-Jara y Pizarro, 2018).

Siguiendo con lo anterior, trabajar con adolescentes en el nivel secundaria es desgastante por la transformación física, biológica y psicológica que se manifiesta en esta etapa y que el profesor como gestor del Clima de Clase tiene que sobrellevar y regular las conductas disruptivas y la descarga emocional que se vive en las aulas (Alonso, 2008; Arón, Milic, 2001; Barreda, 2011; Cornejo, Redondo, 2001; Hunt, 1987; Gázquez, Pérez, Carrión,

2011; González, Villalobos, Laurett, 2009; Mejía, Ávila, 2004; Manota, Melendro, 2015; Ochoa, Peiró, 2010; Villalta, Martinic, Guzmán, 2011).

El último objetivo específico consistió en identificar variables sociodemográficas y rasgos personales del profesor que se asocian con el Clima de Clase, de acuerdo con lo ya mencionado se destacó cada una de las variables del profesor y su influencia sobre el Clima de Clase.

En general los resultados de esta investigación remarcan la importancia de tener un profesor motivado, no agotado y con un elevado Coeficiente Emocional que le permita identificar las emociones de sus grupos y gestionar de la mejor forma la clase de acuerdo con las contingencias que se presentan durante la jornada escolar.

Es importante considerar la formación de los docentes, tanto antes como después de integrarse a las aulas, ya que una constante mejora de sus competencias socioafectivas y de gestión será fundamental para construir mejores Climas de Clase y en consecuencia mejores procesos de enseñanza y aprendizaje que contribuirán a la reducción de la reprobación y el abandono escolar.

En cuanto a los límites de la investigación, se destaca que se trabajó con una muestra pequeña de profesores, debido a que la evaluación de cada docente implicaba la evaluación de sus grupos completos de alumnos para conocer el Clima de Clase. Sería importante incrementar el tamaño de muestra y hacer análisis comparativos entre escuelas públicas o privadas.

También, se destaca la carencia de instrumentos más robustos para el análisis de las dimensiones personales del profesor, como la Inteligencia Emocional. De igual manera, los resultados solo se enfocan a un modelo de Clima de Clase para nivel educativo de secundaria, sería interesante incluir para futuras investigaciones modelos que atiendan la relación e

influencia conjunta de variables personales y contextuales del profesor sobre el Clima de Clase en otros niveles educativos.

## Conclusiones

Se demuestra la relación e influencia conjunta de variables personales y contextuales del profesor sobre el Clima de Clase en grupos de estudiantes de secundaria. Con base en el análisis de datos se puede afirmar que el Estilo de Liderazgo Transaccional es el que apoya más fuertemente el establecimiento de un Clima de Clase adecuado, en la población de estudiantes adolescentes; aun por encima de lo esperado en la literatura especializada que es el Estilo de Liderazgo Transformacional.

De igual manera, se encontraron factores que impactan negativamente el Clima de Clase, entre ellos destaca el Agotamiento Emocional y la Baja Realización Personal del docente.

Por lo tanto la aportación teórica de la investigación realizada es el diseño con ecuaciones estructurales de un modelo del Clima de Clase en grupos de adolescentes de nivel secundaria que se ve beneficiado de forma positiva con un profesor que presente un alto nivel de Inteligencia Emocional, que no esté Agotado Emocionalmente, que muestre una alta Realización Personal y que predomine un estilo de liderazgo Transaccional o de negociación durante la clase.

También, se demuestra que el Clima de Clase no es fijo, sino que cambia con la presencia de cada profesor que imparte clase en cada grupo y durante su jornada escolar al ir cambiando de grupo en cada clase y en cada grado (1ro, 2do o 3ro de secundaria).

Por lo tanto, los profesores con un alto Coeficiente Emocional alto favorecen Climas de Clase más adecuados. Por otro lado, los profesores con un Alto Nivel de Agotamiento Emocional y Baja Realización Personal propician un Clima de Clase más bajo.

Estos hallazgos contribuyen a una reflexión sobre el concepto de Clima de Clase en el cual entran en juego algunas de las variables analizadas de modo que se propone una nueva aportación hacia el concepto de Clima de Clase: es la percepción general, subjetiva que

tiene un grupo de alumnos acerca de las interacciones que se producen en su grupo-clase entre iguales y entre profesor-alumno debido a las variantes personales (nivel de inteligencia emocional, estilo de liderazgo y presencia de Burnout) y contextuales (antigüedad y plazas de trabajo) del profesor, las cuales pueden impactar de forma negativa o positiva en la forma de gestionar la clase y la manera en que se desarrollan las relaciones socioafectivas en el aula.

Se recomienda que partir de los resultados mostrados en la presente investigación se considere en la capacitación de los docentes en servicio, el conocimiento de las características de los adolescentes y el desarrollo de habilidades socioemocionales para el establecimiento de un Clima de Clase adecuado para el aprendizaje. Lo mismo puede ser considerado en los procesos de selección de los profesores.

En este mismo sentido, se debe considerar el impacto que tiene el diseño de la distribución de horarios de clase, la asignación de dobles plazas y la carga excesiva de entregables a las que está sometido el profesor y que le resta tiempo para atender a su persona pudiendo afectar la calidad de vida del mismo y promover efectos negativos en la interacción con sus alumnos en clase.

Esta investigación proporciona un horizonte de estudio en la construcción del Clima de Clase en las instituciones educativas, dejando en claro que las variables personales y contextuales del profesor si tienen un impacto en el aula, que pueden influir significativamente en el proceso enseñanza-aprendizaje y en consecuencia a mejorar el aprovechamiento escolar y abatir la reprobación y el abandono escolar, que son prioridad en la mejora continua del sector educativo nacional.

Así mismo, quedan pendientes las líneas de investigación en la construcción, dinámica e impacto de las mencionadas variables del Clima de Clase en primaria, educación media

superior y superior e identificar su nivel de impacto para generar un modelo que nos ayude a comprender de mejor manera la dinámica del Clima de Clase.

## Referencias

- Aberastury, A. y Knobel, M. (1972). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Aceituno, R. y Henríquez, N. (2010). Identidad y separación en el proceso adolescente. Aproximaciones psicoanalíticas. Tesis inédita de Licenciatura. Universidad de Chile, Chile. Recuperado de: [www.repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2010/cs-henriquez\\_n/pdfAmont/cs-henriquez\\_n.pdf](http://www.repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2010/cs-henriquez_n/pdfAmont/cs-henriquez_n.pdf)
- Adams G. R. y Berzonsky, M. (2006). *Blackwell Handbook of Adolescence*. Malden, MA Blackwell Publishing.
- Agudo, M., (2006). Burnouy y engagement en profesores de primaria y secundaria. *Universitat-I*. 1 (1), pp. 1-15. Recuperado de: [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78668/forum\\_2006\\_34.pdf?sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78668/forum_2006_34.pdf?sequence=1)
- Agustín, G. Y. (2014). *Liderazgo docente y disciplina en el aula*. Tesis inédita de Licenciatura. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Aleman, A., Ortiz, M., Rojas, G., Herrera, I. (2012). Convivencia escolar: percepciones de los profesores de Primaria y Secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista iberoamericana de Educação*, 1(60), pp. 1-12. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/4877Alemany.pdf>
- Alonso, M., (2008). La percepción del clima del aula después de un cambio en la evaluación en el alumnado de psicopedagogía. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (1), pp. 23-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230778004>
- Allende, A., Coello, M., Carau, I., García, I., (2005). La gestión de la clase. Padres y maestros.
- Alvarado, A., (2019). Los docentes en formación como educadores emocionales. *Revista INVEDU*, 33, pp. 65-70. Recuperado de: <http://www.ulsapuebla.mx/wp-content/uploads/2019/11/Invedu-33.pdf>
- Álvarez, E., (2018). La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10 (17), pp. 199-220. Recuperado de: [sociologiaalas.org/CyCLOJS/index.php/CyC/article/download/77/80/](http://sociologiaalas.org/CyCLOJS/index.php/CyC/article/download/77/80/)

- Alviárez, L., Pérez, M., (2009). Inteligencia emocional en las relaciones académicas profesor-estudiante en el escenario universitario. *Laurus*, 15 (30), pp. 94-117. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/761/76120651005.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/761/76120651005.pdf)
- Amores, F.J, y Ritacco, M., (2011). Evaluar en contextos de exclusión educativa. Buenas prácticas e inclusión social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1). 90-108. Recuperado de: [www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art5.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art5.pdf)
- Ander-Egg, E. (2005). *Debates y propuestas sobre la problemática educativa: algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*. 1a. ed., Rosario: Homo Sapiens.
- Aron A., Milicic, N., (2001). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos. *Editorial Universitaria, Santiago de Chile*. Recuperado de [http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103041249000.BuenTratoClimasociales toxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041249000.BuenTratoClimasociales toxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar.pdf)
- Asyraf, M., & Afthanorhan, B. (2013). A Comparison Of Partial Least Square Structural Equation Modeling (PLS-SEM) and Covariance Based Structural Equation Modeling (CB-SEM) for Confirmatory Factor Analysis. *International Journal of Engineering Science and Innovative Technology (IJESIT)*. 2 (5). September 2013. pp. 198 -205.
- Bagozzi, R., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), pp. 74–94. DOI: 10.1007/BF02723327
- Bar-On, R. (1996). *The emotional quotient inventory (EQ-I): A test of emotional intelligence*. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. In P. Fernández-Berrocal and N. Extremera (Guest Editors), Special Issue on Emotional Intelligence. *Psicothema*, 17. Recuperado de: [http://k.b5z.net/i/u/2176192/f/Instrumento\\_Eq-i.pdf](http://k.b5z.net/i/u/2176192/f/Instrumento_Eq-i.pdf)
- Barreda, M. S., (2012). *El docente como gestor del clima en el aula: factores a tener en cuenta*. Tesis inédita de Maestría. Universidad de Cantabria, España. Recuperado de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1627/Barreda%20Gómez,%20María%20Soledad.pdf?sequence=1>
- Beatty, B. R. (2011). *Leadership and teacher emotions*. En C. daY y C. K. lee (eds.), *New understandings of teacher's work: emotions and educational change*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Berger, C. y Lisboa, C. (2009). *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago: Editorial Universitaria.

- Bernal, A., Cárdenas, A. R., (2009). Influencia de la Competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), pp. 203-222. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/2833/283322804012.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/2833/283322804012.pdf)
- Bernal, A., Ibarrola, S., (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 67, pp. 55-70. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a03.pdf>
- Bisquerra, R., (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), pp. 95-114. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf)
- Bisquerra R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia: el enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Blanco, P. A. (2001). *Introducción a la Sociología de la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Blázquez, P. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. España. Edit. Praxis. Grupo WoltersKluwer.
- Boyano, J. (2013). Convivencia escolar: el fortalecimiento de los lazos afectivos. *Participación educativa*, (2). Recuperado de: [http://ntic.educacion.es/cee/revista/n2/n2art\\_jose\\_boyano.html](http://ntic.educacion.es/cee/revista/n2/n2art_jose_boyano.html)
- Brophy, J. y Good, T.L. (1996). *Psicología educativa contemporánea*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Bueno, M. R., Garrido M. A., (2012). *Relaciones interpersonales en educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Buitrago, D., Herrera, C., (2014). *La inteligencia emocional y el tratamiento de las conductas disruptivas en el aula de clase*. Tesis inédita de Magister. Universidad del Tolima – Ibagué, Colombia.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Canty, A., & Ripley, B. (2009). boot: Bootstrap R (S-Plus) Functions. *R package version 1*. pp.2-34.
- Carbonero, M., Martín-Antón, L. J., Reoyo, N., (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology*, vol. 4, núm. 2, pp. 133-142. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129322659004>

- Casas, J.J., Ceñal González, M.J., (2005). Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, vol IX (1), pp. 20-24. Recuperado de: [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/puericultura/desarrollo\\_adolescente\(2\).pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/puericultura/desarrollo_adolescente(2).pdf)
- Castro Solano, A., Nader, M. (2009). Relación entre los estilos de liderazgo, valores y cultura organizacional: un estudio con líderes civiles y militares. *Anuario de Psicología*, vol. 40, núm. 2, septiembre, 2009, pp. 237-254. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/970/97017660007.pdf>
- Cassullo, G., García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), pp. 213-228. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041>
- Cava, M. J., Buelga, S., Musito, G., Murgui, S., (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, vol. 15, núm. 1, 2010, pp. 21-34.  
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/175/17512968002.pdf>
- Cere. (1993): Evaluar el contexto educativo. Documento de Estudio. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno Vasco. España.
- Cifuentes de la Cruz, A., (2017). El liderazgo docente y la disciplina en el aula. Tesis inédita de Licenciatura. Universidad Rafael Landívar, Guatemala. Recuperado de: <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2018/05/09/Cifuentes-Astrid.pdf>
- Comellas, M. J. (2013). El clima cotidiano en el aula. *Contexto relacional de socialización*, 3(3), 289-300. Recuperado de: <http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sciissuetoc&pid=0718-070520130001&ing=es&nrm=iso>
- Contreras, D. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Cornejo, R., Redondo, J., (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Última década*, 9 (15), pp. 11-52. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362001000200002>
- Craig, G. J. (1997). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall.
- Cubero, C. (2004). La disciplina en el aula: Reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4 (2), pp.1-40. Recuperado de: [www.convivenciaescolar.net/index.php/investigaciones/...por-la.../78-convivencia](http://www.convivenciaescolar.net/index.php/investigaciones/...por-la.../78-convivencia)
- Chacón, Y., Mungarro, G., Navarrete, G., (2017). Malestar docente y su impacto en la emocional en profesores de educación primaria. *COMIE XIV*, pp. 1-13. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2398.pdf>

- Chin, W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. En: Marcoulides, G.A. (Ed.), *Modern Methods for Business Research*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 295–336.
- Chin, W., Marcolin, B., & Newsted, P., (2003). A partial least squares latent variable modeling approach for measuring interaction effects: results from a monte carlo simulation study and an electronic-mail emotion/adoption study. *Information Systems Research*, 14(2). pp.189–217. DOI:10.1287/isre.14.2.189.16018
- Colino, N., Pérez de León, P., (2015). El síndrome de burnout en un grupo de profesores de enseñanza secundaria en Montevideo. *Ciencias Psicológicas*, 9 (1), 27-41. Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v9n1/v9n1a04.pdf>
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Revista de Psicología Educativa*, 4 (2), 1-13. Recuperado de: <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/123/391>
- Cowie, B., (1998). Perspectives of Teachers and Pupils on the Experience of Peer Support Against Bullying. *Educational Research and evaluation*, vol. 4, pp. 108-125. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1076/edre.4.2.108.6958>
- Darling-Hammond, L., (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. N. P.: National Staff Development Council.
- Davison, A., Hinkley, D., (1997). *Bootstrap Methods and Their Applications*. Cambridge: University Press Cambridge.
- Day, C., (2012). New lives of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), pp. 7-26.
- Day, CH., (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- De Ibarrola Nicolín, María (2012). Los grandes problemas del Sistema Educativo Mexicano. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, número especial. México: IISUE-UNAM. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34nspe/v34nspea3.pdf>
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Departamento de Procesos Psicológicos Básicos y su Desarrollo de la Facultad de Psicología de Pamplona (2004). *Taller de habilidades para resolución de conflictos en el marco escolar*. Recuperado de: <http://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57728/Alzate-conflicto.doc>
- Díaz Aguado (1998). Prevenir la violencia desde la escuela. Programas desarrollados a partir de la investigación-acción. *Revista de Estudios de Juventud*, nº 42 (INJUVE), pp 63-73. Recuperado de: <http://www.injuve.es/sites/default/files/Revista42-7.pdf>

- Dijkstra, T. & Henseler, J. (2011). Linear indices in nonlinear structural equation models: best fitting proper indices and other composites. *Qual Quant.* 45. pp.1505–1518. DOI 10.1007/s11135-010-9359-z
- Dolto, F. (1991). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Editorial Seix Barral S.A.
- Erikson, E. (1968). *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Erickson, E. H. (1985). *El ciclo vital completado*. Buenos Aires: Paidós.
- Extremera, N., Durán, A., Rey, L., (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 16 (1), pp. 47-60. Recuperado de <http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf75.pdf>
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., (2003). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesor. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 1-10 Recuperado de [rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF](http://rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF)
- Escobar, M., (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*. Año 5, Núm. 8. Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>
- Espinoza, E., Tinoco, W., Sánchez, X., (2017). Características del docente del siglo XXI. *OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*. 14 (43). ISSN: 1817-9088. RNPS: 2067
- Esteve, J., (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós
- Esteve, J., (1995). *La salud mental de los profesores y sus relaciones con las condiciones de trabajo*. Málaga: Paidós.
- Esteve, J., Franco, S. y Vera, J., (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- Farfan, M., Navarrete, E., (2013). Presencia de burnout en docentes de una escuela secundaria. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. pp. 1-14. Recuperado de: <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDESECUNDARIO/article/viewFile/478/469>
- Feria, L., (2015). Estrategias de desarrollo socio-afectivo en el manejo de emociones como factor protector en adolescentes para el mejoramiento del bienestar subjetivo en la institución educativa German pardo García ciudad Ibagué. Tesis inédita de Licenciatura. UNAD, Colombia. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/47280008.pdf>

- Fernández Cruz, M., (1995). Ciclos de vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, 306, pp. 153-203. Recuperado de: [http://www.quadernsdigital.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=1019](http://www.quadernsdigital.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=1019)
- Fernández, D., Mory, D., (2018). *Relación entre el liderazgo pedagógico de los docentes y el clima de aula en estudiantes de tercer grado de secundaria de la Institución Educativa Manuel Gonzáles Prada del distrito de Huari, 2015*. Tesis inédita de Maestría. UCSS, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/UCSS/579/Tesis%20Completa.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Fernández, O., Luquez, P., Leal, E., (2010). Procesos socioafectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el ámbito escolar. *Telos*, 12 (1), pp. 63-78. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/993/99312518005.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/993/99312518005.pdf)
- Fontaine, J., Poortinga, Y. & Schwartz S., (2008). Structural Equivalence of the Values Domain Across Cultures: Distinguishing Sampling Fluctuations From Meaningful Variation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39(4). 345 - 365. Doi: 10.1177/0022022108318112.
- Fornell, C., Larcker, D., (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18 (1), pp.39-50. DOI: 10.2307/3150979
- Fundación Universia, (2014). Las 10 cualidades esenciales del buen docente. *UNIVERSIA*. Recuperado de: <http://noticias.universia.es/portada/noticia/2014/12/17/1117196/10cualidadesesenciales-buen-docente.html>
- Funes, L. S., (2017). Las emociones en el profesorado: el afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento. *Educ. Pesqui., São Paulo*, 43(3), p. 785-798. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n3/1517-9702-ep-S1517-9702201610149719.pdf>
- Funes, (2005) Propuestas para observar y comprender el mundo de los adolescentes. O de cómo mirarlos sin convertirlos en un problema. Congreso Ser Adolescente Hoy. FAD y MTAS, Noviembre del 2005.
- Frost, D. y Harris, A., (2003). Teacher leadership: towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), pp. 479-498.
- Gage, N.L. (1972). *Teacher effectiveness and teacher education: The search of a scientific bases*. Palo Alto (California): Pacific Books.

- Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*, 16, 48-57. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17284/2/articulo5.pdf>
- García, B., (2009). Dimensiones Afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10 (11), pp. 1-14. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/int71.htm>
- García, B., (2012). Pertinencia de un programa de Inteligencia Emocional dirigido a docentes de la segunda etapa de la escuela básica en Venezuela. *Revista de Investigación*, 36 (76), pp. 113-130. Recuperado de [www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid...29142012000200007](http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid...29142012000200007)
- García, M. (1993). *El estrés en contextos laborales: efectos psicológicos de los nuevos estresores*. Madrid: Pirámide.
- García, P. y Magaz, L. (1998). *Escalas Magallanes de Adaptación*. Madrid: Albor COHS.
- Gázquez, J., Pérez, M., Carrión, J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (1), pp. 39-58. Recuperado de: [www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/download/1144/784](http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/download/1144/784)
- Gil, F. (2013). *El liderazgo educativo en el contexto del aula*. En J. Argos y P. Ezquerria (eds.), *Liderazgo y educación*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, J., Merchán, I., Candeias, M., E. (2012). Análisis de la eficacia de un programa de inteligencia emocional con profesores de educación secundaria de Badajoz. *INFAD Revista de Psicología*, 3 (1), pp. 29-38. Recuperado de <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1294/1/Análisis%20R.%20Psicologia.pdf>
- González, J., Villalobos, E., Lauretti, P. (2009). Manejo y Resolución de Conflictos Escolares. *REMO*, 6 (17), pp 43-52. Recuperado de [www.remo.ws/revistas/remo-17.pdf](http://www.remo.ws/revistas/remo-17.pdf)
- González-Peitado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista estilos de aprendizaje*. 11 (11), pp. 1-23. Recuperado de: [https://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_1.pdf](https://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_1.pdf)
- Grinder, R. (1976). *Adolescencia*. México: Limusa. Gudergan, S., Ringle, C., Wende, S.,

- Guevara, A., Rodríguez, j., Viramontes, A., (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 8, núm. 14. pp 1-14. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5216/521653267015/521653267015.pdf>
- Guglielmi, R. S. y Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61-99. Recuperado de: <http://www.sciepub.com/reference/125336>
- Gutiérrez. (1999). Construcción de la personalidad moral: una intención pedagógica impostergable en la Educación Básica. *Revista Acción Pedagógica.*, 8(2), pp. 92 -101. Recuperado de: <https://rieda.crefal.org/ojs/index.php/rieda/article/download/233/229/>
- Hair, J., Sarstedt, M., Ringle, C., Mena, J. (2011). An assessment of the use of partial least squares structural equation modeling in marketing research. *Journal of the Academy of Marketing Science*. Pp. 1-21. DOI 10.1007/s11747-011-0261-6
- Hair, j. Hult, G., Ringle, C. & Sarstedt, M. (2014). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS SEM)*. SAGE Publications. USA
- Hair, J.F., Ringle, C.M., Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*. 19 (2). Pp. 139 - 151. DOI:10.2753/MTP1069-6679190202
- Hair, J.F., Sarstedt, M., Ringle, C.M. & Mena, J.A., (2012). An assessment of the use of partial least squares structural equation modeling in marketing research. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 40(3), 414-433. DOI: 10.1007/s11747-011-0261-6
- Haley, J. (1985). *Trastornos de la emancipación juvenil y terapia familiar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hargreaves, D. (1979). *Las relaciones interpersonales en la educación*. México: Morata.
- Hargreaves, A. (2002). *Teaching in a box. Emotional geographies of teaching*. En C. Sugrue y C. Day (eds.), *Development teachers and teaching practice. International research perspectives*. London: Routledge-Falmer.
- Henseler, J. & Sarstedt, M. (2013). Goodness-of-fit indices for partial least squares path modeling. *Comput Stat*. 28. pp. 565–580. DOI 10.1007/s00180-012-0317-1.
- Henseler, J., Dijkstra, T., Sarstedt, M. Ringle, C. Diamantopoulos, A., Straub, D., Ketchen, D., Hair, J., Hult, G. Calantone, R. (2014). Common Beliefs and Reality About PLS: Comments on Rönkkö and Evermann. *Organizational Research Methods*. 17(2). Pp. 182 - 209. DOI: 10.1177/1094428114526928

- Henseler, J., Fassott, G. (2010). Testing Moderating Effects in PLS Path Models: An Illustration of Available Procedures. V. Esposito Vinzi et al. (eds.), *Handbook of Partial Least Squares, Springer Handbooks of Computational Statistics*, pp. 713 - 735. DOI 10.1007/978-3-540-32827-8 31
- Hernández, L., Hernández, C. (2011). Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 56-66.  
Recuperado de: <http://aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/158/1619>.
- Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en psicología*. 37, 79-92. Recuperado de: <https://www.alternativas.me/attachments/article/147/06%20-%20Las%20competencias%20emocionales%20del%20docente.pdf>
- Herrán, L., Rodas, F., (2019). *Clima escolar y síndrome de Burnout en los docentes de la institución educativa técnica empresarial Antonio Reyes Umaña*. Tesis inédita de maestría. Universidad de Tolima, Ibagué-Tolima. Recuperado de: [repository.ut.edu.co/bitstream/001/2901/1/T%200945%20778%20CD6319.pdf](https://repository.ut.edu.co/bitstream/001/2901/1/T%200945%20778%20CD6319.pdf)
- Herreros, A (1999). Violencia y conflicto en la escuela. *Revista Padres y Maestros*. 245, 18-21. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1254270>
- Hervás, R.M. (2005). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Murcia: Grupo Editorial Universitario.
- Hoffman, L. (1996). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Hopking, J. (1987). *Adolescencia. Años de transición*. Madrid: Pirámide.
- Hu, L. & Bentler, P. (1998). Fit Indices in Covariance Structure Modeling: Sensitivity to Underparameterized Model Misspecification. *Psychology Methods*. 3(4). Pp. 424 - 453.
- Huanca, E. (2012). *Niveles de inteligencia emocional de docentes de una institución educativa del distrito de Ventanilla*. Tesis inédita de Maestría. Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.
- Hunt, W., (1987). *Teaching and Learning in the Affective Domain: A Review of the Literature*. Washington.
- INEE. (2005). *La calidad de la educación básica en México, 2005*. México: INEE.

- Jilks-Racine, J. A. (2002). Teacher morale, stress and leadership: From whence cometh my help? Extraído, en diciembre de 2002, de [www.netrover.com/~jilks/AR/](http://www.netrover.com/~jilks/AR/)
- Jöreskog, K. (1970). A general method for analysis of covariance structures. *Biometrika*, 57(2), 239-251. Doi: 10.1093/biomet/57.2.239
- Jöreskog, K. & Sorbom, D. (Eds.). (1970; 1979). *Advances in factor analysis and structural equation models*. Cambridge: Abt Books.
- Jorquera, R., Orellana, C., Tapia, C., Vergara., E., (2014). Síndrome de Burnout en una muestra de profesores/as de enseñanza básica de la ciudad de Copiapó. *Summa Psicológica UST*, 11(2), pp. 115-134. Recuperado de: [file:///AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/DialnetSindromeDeBurnoutEnUnaMuestraDeProfesoresasDeEnsen-4953994%20\(1\).pdf](file:///AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/DialnetSindromeDeBurnoutEnUnaMuestraDeProfesoresasDeEnsen-4953994%20(1).pdf)
- Krauskopof, D., (1995). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios, *Adolescencia y Salud*, vol.1, núm. 2. Recuperado de: [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S140941851999000200004](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140941851999000200004)
- Kwong, K. & Wong, K. (2013). Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) Techniques Using SmartPLS. *Marketing Bulletin*. 24. Technical Note 1. pp. 1-32
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Leibovich, N. y Schufer, M. (2002). *El "malestar" y su evaluación en diversos contextos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lizasoain, L. y Angulo, A., (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del país Vasco. Metodología y primeros resultados. *Participación Educativa*, 3(4), 17-27. Recuperado de: [http://ntic.educacion.es/cee/revista/pdfs/n4art\\_lizasoain\\_angulo.pdf](http://ntic.educacion.es/cee/revista/pdfs/n4art_lizasoain_angulo.pdf).
- López, J., (2016). *Recursos Personales del líder y su influencia sobre los estilos de liderazgo*. Tesis inédita de Doctorado. Universidad DeLaSalle Bajío, México.
- Lu, I., Kwan, E., Thomas, D., Cedzynski, M., (2011). Two new methods for estimating structural equation models: an illustration and a comparison with two established methods. *International Journal of Research in Marketing* 28 (3), pp. 258-268. DOI: 10.1016/j.ijresmar.2011.03.006
- Macias, C., (2017). *Influencia del clima social del aula en la motivación del alumnado*. Tesis inédita de Maestría. Universidad de Almería, España.

Recuperado de:

[http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5842/15401\\_TFM\\_CristinaMacias.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5842/15401_TFM_CristinaMacias.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Madrid, D., (2005). La edad del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. Past, Present and Future. Studies in Honour of Fernando Serrano. Granada: Editorial Universidad de Granada, pp. 519-530. Recuperado de: [http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Edad%20en%20EALF%20F%20Serrano\\_.pdf](http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Edad%20en%20EALF%20F%20Serrano_.pdf)

Malander, N., (2016). Síndrome de Burnout y Satisfacción Laboral en Docentes de Nivel Secundario. Ciencia y trabajo, 18 (57), 177-182. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cyt/v18n57/0718-2449-cyt-18-57-00177.pdf>

Manassero, M., (2003). *Estrés y Burnout en la enseñanza*. Palma: Universitat de les Balears.

Manota, M. A., Melendro, E. M., (2016). Clima del aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables. *Contextos Educativos*, (19), 55-74. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5329069.pdf>

Marcia J. E., (1993). *Ego Identity*. USA: Mcgraw-Hill.

Marina, J.A., (2005). La adolescencia como producto diseñado por el mundo adulto. *Congreso Ser Adolescente Hoy*, 1 (1), 103-110. Recuperado de: [https://www.fad.es/sites/default/files/CSAH\\_P.pdf](https://www.fad.es/sites/default/files/CSAH_P.pdf)

Martínez D., Valles I., Kohen J. (1997) *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela*. Bs. As: Ed. Kapelusz

Martínez, M., (1996). *El clima de la clase*. Barcelona: Wolters Kluwer.

Mayer, J., & Salovey, P., (1993). The Intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442. PII: 0160289693900103.

Mayer, J., & Salovey, P., (1997). *What is emotional intelligence? Implications for educators*. In P. Salovey and D. Sluyter (Eds.), *Emotional development, emotional literacy, and emotional intelligence*. New York: Basic Books. PII: S0160289696900112.

Mejía, A., Ávila M., (2009). Relaciones sociales e interacción en el aula en secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (41), pp. 485-513. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14004107>

- Mendicute, D., (2017). *Estrés laboral y síndrome de burnout en relación con la motivación en los docentes de secundaria*. Tesis inédita de Maestría. Universidad de Cantabria, España. Recuperado de:  
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/13171/MendicuteArminioDario.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mendoza, B y Díaz Aguado, M.J., (2005). La otra cara de la violencia escolar: el maltrato en la interacción profesor-alumno. Libro de ponencias Ser Adolescente Hoy. 22-24 noviembre de 2005.
- Milicic, N., Aron, A. M. y Pesce, C. (2003). Violencia en la Escuela: La percepción de los directores. *Revista Psycké*, 12(1), 177-194.
- Mitchell, M. y Bradshaw, C. (2013) Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51, 599–610. Recuperado de:  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440513000447>
- Molina, N., y Pérez, I., (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Revista Paradigma*, 27 (2). Recuperado de:  
[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S101122512006000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S101122512006000200010&script=sci_arttext)
- Monecke, A. & Leisc, F., (2012). SemPLS: Structural Equation Modeling Using Partial Least Squares. *Journal of Statistical Software*, pp.1-32.
- Moraleda, M., (1994). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Boixareu.
- Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., (2011). Clima Social Escolar en el Aula y Vínculo Profesor – Alumno: Alcances, Herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista electrónica de Psicología de Iztacala*, 14 (3). Recuperado de  
[www.revistas.unam.mx/index.php/repj](http://www.revistas.unam.mx/index.php/repj)
- Moreno Olmedilla, J. M., (1999). “Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa”, en *Revista Iberoamericana de Educación* , 18 . Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie18a09.htm>
- Moriana, J. A., Herruzo, J., (2004). Estrés y Burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, Vol. 4, Núm. 3, pp. 597-621. Recuperado de:  
[http://aepec.es/ijchp/articulos\\_pdf/ijchp-126.pdf](http://aepec.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-126.pdf)
- Muñoz, C., (1983). *El problema de la educación en México: ¿Laberinto sin salida?* México: cee.

- Muñoz, C., Piernagorda, D., (2011). Relación entre las Estrategias de Afrontamiento y el Síndrome de Burnout en Docentes de Básica Primaria y Secundaria Pertenecientes a una Institución Educativa Privada del Municipio de Cartago. *Psicogente*, 14 (26), pp. 389-402. Recuperado de <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente>
- Mussen P., (1982). *Desarrollo de la personalidad del niño. Segunda edición*. México: Trillas.
- Myers, D. G., (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*.
- Napione, M., (2008). *¿Cuándo se quema el profesorado en secundaria?* Madrid: Díaz de Santos.
- Navarro, J. y Bravo, C. (2010). *Psicología de la educación para docentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Nias, J., (1989). *Primary teachers talking: a study of teaching as work*. London: Routledge.
- Nicolson, D. y Ayers, H., (2001). *Problemas de la adolescencia. Guía práctica para el profesorado y la familia*. Madrid: Nancea.
- Oramas, A. (2015). *Estrés laboral y síndrome de burnout en docentes cubanos de enseñanza primaria*. Cuba: Editorial Universitaria.
- Organización Mundial de la Salud (1988). *Los factores psicosociales en el trabajo y su relación con la salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Ornelas, C., (1997). *El sistema educativo mexicano*. México: cide/nf/fce.
- Ortega, M. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada* 16, 305-327. Recuperado de [http://www.uned.es/reec/pdfs/16-2010/14\\_ortega.pdf](http://www.uned.es/reec/pdfs/16-2010/14_ortega.pdf)
- Packer, A., (1987). *Educar a los padres. Manual para adolescentes*. Barcelona: Plaza-Janés.
- Palmer, P. (2007). *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Palomares, A., (2014). Metodologías innovadoras para promover las competencias emocionales de los docentes. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 116 – 129. Recuperado de <http://www.ugr.es/~jett/index.php>.

- Palomero, P., (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *REIFOP*, 12 (2), 145-153. Recuperado de [www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1248480283.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1248480283.pdf)
- Papalia, D., (2001). *Desarrollo Humano*. México: Mcgraw-Hill Interamericana Editores S.A.
- Penalva, A., Hernández, M.A. & Guerrero, C., (2013). La gestión eficaz del docente en el aula. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 77-91. Recuperado de: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1388333706.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1388333706.pdf)
- Pérez, B., (2012). Manual de Métodos Alternativos de resolución de Conflictos (MARC). Guatemala: Instituto de estudios Comparados en Ciencias Penales de Guatemala. Recuperado de: <https://www.justicia2020.gob.ar/eje-acceso-a-la-justicia/expansion-los-metodos-alternativos-resolucion-conflictos-marc/>
- Pérez, N., Filella, G., Soldevila, A., Fondevila, A., (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16 (1), pp. 233-254. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/706/70625886012.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/706/70625886012.pdf)
- Perinat, A. (2003). *Los adolescentes en el siglo XXI: un enfoque psicosocial*. Barcelona: UOC.
- Piaget, J., (1996). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires. Psique.
- Polaino-Lorente, A., (1982). El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control. *Revista Española de Pedagogía*, 157, 17-45. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/2-El-Estres-de-los-Profesores.pdf>
- Prieto, E., (2008). El papel del profesorado en la actualidad, su función docente y social. *Foro de educación*. Núm. 10, pp. 325-345. Recuperado de: [www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/viewFile/27647/25599](http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/viewFile/27647/25599)
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. y Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0027268>
- Rice, F. Ph., (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. México: Prentice-Hall.
- Rizo García, M., (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas, *Revista de Asociación Nacional de programas de posgrado en comunicación*, 1-16. Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>

- Robalino, M., Körner, A., (2005). Condiciones de trabajo y salud docente. UNESCO, pp. 137-168. Recuperado de:  
[file:///C:/Users/Montes%20de%20Oca/Downloads/condiciones\\_trabajo\\_salud\\_docente.pdf](file:///C:/Users/Montes%20de%20Oca/Downloads/condiciones_trabajo_salud_docente.pdf)
- Rodríguez, M., (2006). Salud emocional en profesores de secundaria y desequilibrio de esfuerzo-recompensa, una comparación entre escuelas de administración pública y privada. *CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*. PP. 1-41. Recuperado de:  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20110206072607/rodriguez.pdf>
- Rodríguez, J., (2011). El síndrome de burnout en el profesorado de secundaria y su relación con el clima social de los centros educativos. *INFAD: Revista de Psicología*. Pp. 167-177. Recuperado de:  
[infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen2/INFAD\\_010223\\_167-178.pdf](http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen2/INFAD_010223_167-178.pdf)
- Rodríguez, R., Caja, M., Gracia, P., Velasco, P., Terrón, M., (2013). Inteligencia Emocional y Comunicación: la conciencia corporal como recurso. *Revista de Docencia Universitaria*. 11 (1), pp. 213-241. Recuperado de [red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/371](http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/371)
- Rosales, F. (2010). *La percepción del clima de aula en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa del Callao*. Tesis inédita de maestría. Universidad San Ignacio de Loyola: Lima.
- Ryan, A., y Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437-460. Recuperado de:  
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00028312038002437>
- Saltijeral, M., Ramos, L., (2015). Identificación de estresores laborales y burnout en docentes de una secundaria para trabajadores del Distrito Federal. *Salud Mental*, 5 (38), pp. 361-369. Recuperado de:  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-33252015000500361](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252015000500361)
- Samayoa, M., (2012). Inteligencia Emocional en profesores de secundaria. *European Scientific Journal October Edition*, 8 (22), pp. 190-209. Recuperado de [eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/427/576](http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/427/576)
- Sánchez, M., (2007). El estrés docente, un grave problema para la enseñanza. *Educaweb*. Recuperado de: <https://www.educaweb.com/noticia/2007/01/15/estres-docente-grave-problema-ensenanza-2146/>
- Sanz, R., López, E., (2018). La gestión del aula. *Researchgate*, 1, pp. 1-43. Recuperado de:  
<https://www.researchgate.net/publication/323144794>

- SEP. (2009). *Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica*. México: SEP.
- Serra, J., Krichesky, G. y Merodo, A. (2009). Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la argentina. *Curriculum y formación del profesorado*, 13 (1), 195-208. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42163/0>
- Sierra, G., (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista Escuela administrativa y de negocios*, 1 (1), pp. 111-128. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/ean/n81/n81a06.pdf>
- Silva, C., (2018). *Inteligencia emocional y clima del aula de las estudiantes de la Institución Educativa María Parado de Bellido del distrito del Rímac*. Tesis de maestría inédita. Universidad de Lima César Vallejo: Perú.
- Silva, I., (2001). *La Obra del Dr. León Grinberg y sus aportaciones al Psicoanálisis*. Tesis Inédita Doctoral. Universidad Complutense de Madrid: España.
- Silva, I., (2006). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. España: INJUVE.
- Simón, C., Alonso-Tapia, J., (2016). Clima positivo de gestión del aula: efectos del clima de gestión de la disrupción en el comportamiento y en la satisfacción con el profesorado. *Revista de Psicodidáctica*, 2016, 21(1), 65-86. Recuperado de: [www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/download/13202/13507](http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/download/13202/13507)
- Sureda García, I. y Colom Bauzà, J., (2002). Una reflexión sobre la formación socioemocional del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3). Recuperado de: <http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=210&docid=918>
- Tapia, G., (2009 ). El acceso y el abandono de la educación básica obligatoria en México, 1990-2005. Balance demográfico de las oportunidades educativas de los jóvenes de 15 a 19 años. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* , vol. 7, núm. 4, pp. 219-252, 219-252. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094012>
- Teixido, J., (2001). Ser profesor de secundaria hoy. Girona. Recuperado de: [http://www.joanteixido.org/pdf/gestio/profesorsecundaria\\_hoy.pdf](http://www.joanteixido.org/pdf/gestio/profesorsecundaria_hoy.pdf)
- Tesouro, M., Palomares, M., Bonachera, F., Martínez, L., (2013). Estudio sobre la identidad en la adolescencia, *Tendencias Pedagógicas*, Núm. 21, pp 211-224. Recuperado de: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/12397/60193\\_15.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/12397/60193_15.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Travers, C. y Cooper, C. (1996). *El estrés de los profesores*. Barcelona: Paidós.
- Travers, C. y Cooper, C., (1997). *El estrés de los profesores. La presión de la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- Trianes, García., (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 44, pp. 175-189. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/274/27404409.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/274/27404409.pdf)
- Tofolón, M., (2017). Estrés laboral y Burnout en docentes de secundaria. Tesis inédita de Licenciatura. Universidad de la Rioja, España. Recuperado de: [https://biblioteca.unirioja.es/tfe\\_e/TFE002656.pdf](https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE002656.pdf)
- Torrego, J. C. y Moreno, J. M., (2003). Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia. Madrid: Alianza ensayo.
- Torrijos, P., Izard, M., (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15 (1), pp. 90-105. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/2010/201030471006.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/2010/201030471006.pdf)
- Ugarriza, N., Pajares, Liz., (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Baron ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, pp. 11-58. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf)
- Urteaga, Z., (2017). *Clima laboral y síndrome de burnout en docentes de instituciones educativas de jornada escolar completa del nivel secundario de la provincia de Pacasmayo, año 2017*. Tesis de maestría inédita. Universidad César vallejo, Perú. Recuperado de: [repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/11791/urteaga\\_ez.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/11791/urteaga_ez.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Vaello, J., (2011). *Como dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.
- Vaillant, D., (2007). Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. *GTD PREAL ORT*, 1, pp. 1-15. Recuperado de: [http://www.ub.edu/obipd/docs/la\\_identidad\\_docente\\_vaillant\\_d.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf)
- Veeman, S. (1988). *El proceso de llegar a ser: un análisis de la formación inicial*. En Villa, A. (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- Villalobos, X., (2011). Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 55, 3, pp. 1-7. Recuperado de: [https://rieoei.org/historico/jano/4048Villalobos\\_Jano.pdf](https://rieoei.org/historico/jano/4048Villalobos_Jano.pdf)

- Villalta, M., Martinic, S., Guzmán, M., (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *RMIE*, 16 (51), pp. 1137-1158. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/140/14019203006.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/140/14019203006.pdf)
- Villanueva, R., (2016). *Clima de aula en secundaria: un análisis de las interacciones entre docentes y estudiantes*. Tesis de licenciatura inédita: Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima-Perú.  
Recuperado de:  
[http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7466/VILLANUEVA\\_CALDERON\\_ROXANA\\_CLIMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7466/VILLANUEVA_CALDERON_ROXANA_CLIMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Villarroel, V., Bruna, D., (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación Universitaria*, vol. 10(4), 75-96.  
Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v10n4/art08.pdf>
- Vivas de Chacón, M., (2004). Las competencias socio-emocionales del docente: una mirada desde los formadores de formadores. *UNED-Madrid 29 y 30 de Octubre 2004*, pp. 1-12. Recuperado de <http://www2.uned.es/jutedu/VivasChaconMireya-IJUTE-Comunicacion.PDF>
- Will, A. (2008). Confirmatory tetrad analysis in PLS path modeling. *Journal of Business Research*. 61. pp. 1238–1249. DOI 10.1016/j.jbusres.2008.01.012
- Winnicott, D. W., (1996). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa. (Original publicado en 1971).
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa 10mo edición*. México D. F.: Prentice Hall.
- Zabalza, Miguel. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A., (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zacarés, J., Iborra, A., Tomás, M., (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, vol. 25, núm. 2, pp 316-329.  
Recuperado de:  
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=16712958014>
- Zavala, M., (2009). *Corazón y razón en armonía: Inteligencia emocional en alumnos con aptitud intelectual*. México: Editorial Plaza y Valdez.

- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S., (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Development and Behavioral Pediatrics*, 27, 155–168. Recuperado de: <https://jhu.pure.elsevier.com/en/publications/emotion-regulation-in-children-and-adolescents-5>
- Zemblas, M., Schutz, P. A. (2009). *Reserch on teachers' emotions in education: findings, practical implications and future agenda*. Boston: Springer.
- Zúñiga-Jara, S., Pizarro-León, V., (2018). Mediciones de Estrés Laboral en Docentes de un Colegio Público Regional Chileno. *Información tecnológica*, 29 (1), pp. 171-180. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/infotec/v29n1/0718-0764-infotec-29-01-00171.pdf>

## Anexos

### Anexo A: Pilotaje de la EBCC

Resultados de primero de secundaria:

Tabla 13

*Resultados obtenidos en SPSS 17.0 de 1ro de secundaria: Alfa de Cronbach, desviación estándar por ítem e histograma de frecuencias del Clima de Clase.*

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010	VAR00011
N	Valid	220	220	220	220	220	220	220	220	220	220	220
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		9.0773	8.4409	8.8500	8.7182	2.4364	8.4636	9.0636	8.4818	9.0500	8.6091	7.2636
Median		10.0000	9.0000	10.0000	10.0000	1.0000	10.0000	10.0000	9.0000	10.0000	10.0000	8.0000
Mode		10.00	10.00	10.00	10.00	1.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	9.00
Std. Deviation		1.68486	1.85087	2.28160	2.12458	2.49026	2.51453	1.78925	2.03724	1.78585	2.17119	2.61075
Variance		2.839	3.426	5.206	4.514	6.201	6.323	3.201	4.150	3.189	4.714	6.816
Kurtosis		8.224	2.972	3.908	6.493	2.585	2.938	8.386	4.081	8.811	4.002	.289
Std. Error of Kurtosis		.327	.327	.327	.327	.327	.327	.327	.327	.327	.327	.327

Fuente: directa.

Resultados de segundo de secundaria:

Tabla 14

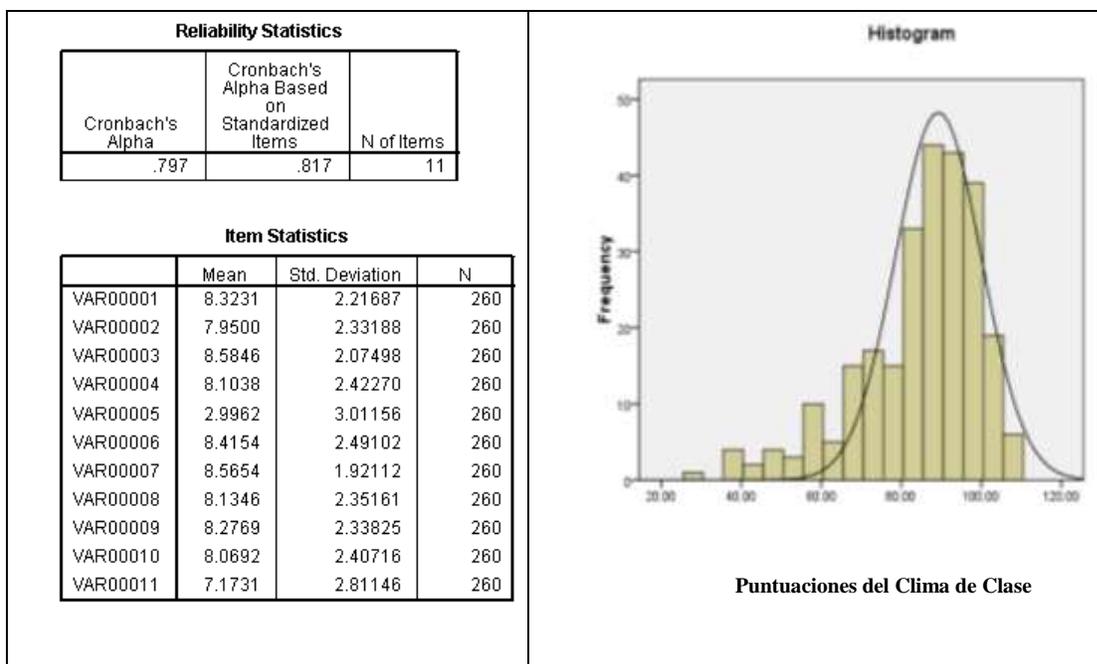
*Resultados obtenidos en SPSS 17.0 de 2do de secundaria: media, mediana, moda, varianza y curtosis. Elaboración propia.*

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010	VAR00011
N	Valid	260	260	260	260	260	260	260	260	260	260	260
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		8.3231	7.9500	8.5846	8.1038	2.9862	8.4154	8.5854	8.1346	8.2769	8.0692	7.1731
Median		9.0000	9.0000	9.0000	9.0000	1.0000	10.0000	9.0000	9.0000	9.0000	9.0000	8.0000
Mode		10.00	10.00	10.00	10.00	1.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
Std. Deviation		2.21687	2.33188	2.07498	2.42270	3.01156	2.49102	1.92112	2.35181	2.33825	2.40716	2.81146
Variance		4.915	5.438	4.308	5.889	9.089	6.205	3.691	5.530	5.467	5.794	7.904
Kurtosis		2.825	1.147	3.754	2.943	.615	2.733	4.276	2.425	2.435	1.475	-.166
Std. Error of Kurtosis		.301	.301	.301	.301	.301	.301	.301	.301	.301	.301	.301

Fuente: directa.

Tabla 15

Resultados obtenidos en SPSS 17.0 de 2do de secundaria: Alfa de Cronbach, desviación estándar por ítem e histograma de frecuencias del Clima de Clase.



Fuente: directa.

Resultados de tercero de secundaria:

Tabla 16

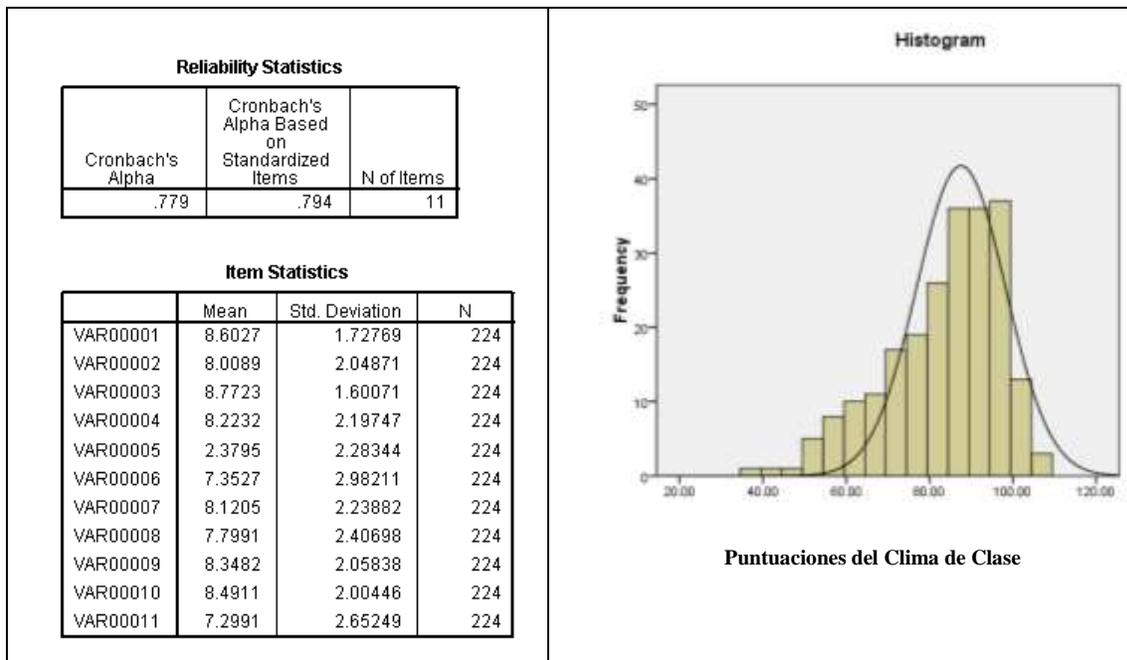
Resultados obtenidos en SPSS 17.0 de tercero de secundaria: media, mediana, moda, varianza y curtosis.

	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010	VAR00011
N Valid	224	224	224	224	224	224	224	224	224	224	224
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	8.6027	8.0089	8.7723	8.2232	2.3795	7.3527	8.1205	7.7991	8.3482	8.4911	7.2991
Median	9.0000	9.0000	9.0000	9.0000	1.0000	8.0000	9.0000	9.0000	9.0000	9.0000	8.0000
Mode	10.00	10.00	10.00	10.00	1.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
Std. Deviation	1.72769	2.04871	1.60071	2.19747	2.28344	2.98211	2.23882	2.40698	2.05838	2.00446	2.65249
Variance	2.985	4.197	2.562	4.828	5.214	8.893	5.012	5.794	4.237	4.018	7.036
Kurtosis	2.145	1.359	2.628	3.550	3.236	-.166	1.761	1.349	3.242	3.945	.188
Std. Error of Kurtosis	.324	.324	.324	.324	.324	.324	.324	.324	.324	.324	.324

Fuente: directa.

Tabla 17

Resultados obtenidos en SPSS 17.0 de 3ro de secundaria: Alfa de Cronbach, desviación estándar por ítem e histograma de frecuencias del Clima de Clase.



Fuente: directa.

### Clima de Clase por docente:

Tabla 18

Resultados obtenidos del Clima de Clase por docente en cada grupo.

E	Docente	CG	CONG	TOTAL	CLIMA
S	1ª	36.1	55	91	ALTO
P	1B	35.6	49.8	85.4	NORMAL
A	2ª	34.4	52.5	86.9	ALTO
Ñ	2B	34.6	49.6	84.24	NORMAL
O	3ª	34.6	49.3	83.9	NORMAL
L	3B	35.3	50	85.3	ALTO

M	Docente	CG	CONG	TOTAL	CLIMA
A	1ª	35	56	91	ALTO
T	1B	37	54	91	ALTO
E	2ª	35	55.6	90.6	ALTO

<b>M</b>	2B	33.3	52.78	86	ALTO
<b>A</b>	3ª	32.5	47.9	80.4	NORMAL
<b>T</b>	3B	35.5	50.1	85.6	ALTO

<b>I</b>	Docente	CG	CONG	TOTAL	CLIMA
<b>N</b>	1A	34	54	89	ALTO
<b>G</b>	1B	34	49	83	NORMAL
<b>L</b>	2A	31.3	46.8	78.18	BAJO
<b>É</b>	2B	29.2	41	70.2	MUY BAJO
<b>S</b>	3A	31.5	41.3	72.8	BAJO
	3B	31.3	44.2	75.5	BAJO

<b>CI</b>	Docente	CG	CONG	TOTAL	CLIMA
<b>EN</b>	1A	36	56	92	ALTO
<b>CIA</b>	1B	33.9	50.2	84	NORMAL

	Docente	CG	CONG	TOTAL	CLIMA
<b>CI</b>	2A	32.7	54.7	87.4	ALTO
<b>EN</b>	2B	32	55.45	87.48	ALTO
<b>CIA</b>	3A	37.9	57	94.92	ALTO
	3B	34	54.2	88.3	ALTO

La confiabilidad de alfa de Cronbach obtenida en la mayoría de los grupos promedia en **0.77**, siendo una puntuación confiable para la aplicación en México y en la presente investigación. La confiabilidad obtenida en México del instrumento es menor a la confiabilidad mostrada en España (0.83).

En dicha validación se comprueba la variabilidad de la frecuencia del Clima de Clase que se vive en las diferentes clases desde la perspectiva del educando, teniendo dentro de la jornada escolar diferentes climas de clase en el mismo grupo y con diferente docente. En los casos de los profesores de Español, Matemáticas e Inglés imparten clase en todos los grupos y su Clima de Clase varía en cada clase.

El instrumento mide los diferentes climas de clase propuestos sobre las puntuaciones en la muestra analizada.

## **Anexo B: Instrumento de Clima de Clase**

La Escala Breve de Clima de Clase (EBCC) de López González-Bisquerra (2013). Dicho instrumento tiene una validez de criterio y una fiabilidad alta según el coeficiente alfa de Cronbach (0,83), así como la correlación estadísticamente positiva del test-retest. Se confirma la existencia de dos factores en la escala y existen correlaciones estadísticamente positivas entre ítems, factores y dimensiones. Se confirma la complejidad del constructo *Clima de Clase* y su similitud con el *clima social aula*.

Es una escala tipo Likert compuesta por 11 ítems que presenta una escala del 1 al 10, siendo el número 1 la puntuación más baja, y mide dos dimensiones:

- *Cohesión de grupo*: se trata de un factor dinámico horizontal observable entre los componentes de un grupo y se refiere al grado de satisfacción, involucración y cohesión existente entre los mismos.
- *Conducción de grupo*: es un factor de carácter vertical (docente-alumno) y se refiere a la manera en que el profesor influye de manera satisfactoria en el desarrollo de la clase a través del orden y la organización, de la orientación a la tarea y de la calidad de su relación con los educandos.

En la siguiente Tabla 19 se muestra la relación entre las Dimensiones, Subdimensiones e ítems de la EBCC.

Tabla 19

*Dimensiones y Subdimensiones de la Encuesta Breve del Clima de Clase. Elaborado con base en López-Bisquerra (2013).*

<b>DIMENSIÓN COHESIÓN DE GRUPO</b>	
<b>SUBDIMENSIÓN</b>	<b>ÍTEMS</b>
Satisfacción e involucración	1: Estoy a gusto en esta clase. 3: Puedo intervenir sin problemas.
Cohesión entre iguales	4: Hay un buen ambiente en clase. 10: Los alumnos nos ayudamos unos a otros.
<b>DIMENSIÓN CONDUCCIÓN DEL GRUPO</b>	
Relación profesor-alumno	7: Se respeta al profesor. 9: La relación con el profesor es buena.
Orden y organización	2: En esta clase hay orden. 6: El profesor mantiene el control de la clase hasta el final.
Orientación a la tarea	8: Los alumnos tenemos claro lo que hay que hacer. 5: Se tarda poco en empezar a trabajar. 11: Hay el silencio necesario para cada (esta) asignatura.

Fuente: Elaboración propia, basado el López-Bisquerra, 2013.

Tabla 20

*Interpretación de resultados de suma total y dimensiones.*

	<b>Muy bajo</b>	<b>Bajo</b>	<b>Normal</b>	<b>Alto</b>	<b>Muy alto</b>
<b>SUMA TOTAL</b>	<b>&lt; 72,5</b>	<b>72.5-80</b>	<b>80-85</b>	<b>85-95</b>	<b>&gt;95</b>
<b>1. Cohesión de grupo</b>	<b>&lt; 26.4</b>	<b>26.5-29</b>	<b>29-31</b>	<b>31-35</b>	<b>&gt;35</b>
<b>2. Conducción del grupo</b>	<b>&lt; 46.1</b>	<b>46-51</b>	<b>51-54</b>	<b>54-60</b>	<b>&gt;60</b>

Es un instrumento validado en España dentro de una muestra de 724 alumnos procedentes de cuatro centros de Educación Secundaria Obligatoria y 1º de Bachillerato. Cuenta con propiedades psicométricas adecuadas para su aplicación, en cuanto a la confiabilidad se reporta un Alfa de Cronbach de 0.83 (López-Bisquerra, 2013).

Para la validez y confiabilidad de dicho instrumento en México, realicé un estudio de estadística descriptiva apoyándome en el software estadístico SPSS 17.0 por grado, analizando: frecuencia, media, mediana, moda, desviación estándar, curtosis, confiabilidad Alfa de Cronbach y presentando histograma de frecuencia del Clima de Clase. Obtebiendo una confiabilidad en México de 0.77, siendo válida para aplicar dicha escala.

A continuación se presenta la Escala Breve de Clima de Clase utilizada en la presente investigación, con la modificación en el género y autorizada por Rafael Bisquerra (2017), cambiando en la parte de sexo la palabra dama (D) por mujer (M), y así contextualizar el cuestionario al país aplicado:



## Programa TREVA

Escuela: \_\_\_\_\_ . Sexo (H o M): \_\_\_\_\_. Edad: \_\_\_\_\_. Nombre del maestro(a): \_\_\_\_\_ . Materia: \_\_\_\_\_ .

### Cuestionario Breve de Clima de Clase (CBCC)

López González-Bisquerra (2013)

Por favor, responde calificando esta materia con una “X” del 1 al 10, siendo el 10 la mayor puntuación:

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Estoy a gusto en esta clase										
2	En esta clase suele haber orden										
3	En esta clase puedo participar										
4	Hay buen ambiente en esta clase										
5	El maestro(a) se tarda poco en empezar a trabajar										
6	El maestro(a) controla la clase hasta el final										
7	Nuestro grupo respeta al maestro(a)										
8	Sabemos siempre lo que tenemos que hacer en esta clase										
9	Nuestra relación con el maestro(a) es buena										
10	Los alumnos nos ayudamos unos a otros										
11	Hay el silencio suficiente en esta clase										

## Anexo C: Instrumento de Inteligencia Emocional

Evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (ICE)

N. Ugarriza, (2001)

Este cuestionario contiene una serie de frases cortas que permiten hacer una descripción de ti mismo(a). Para ello, debes indicar en qué medida cada una de las oraciones que aparecen a continuación es verdadera, de acuerdo con como te sientes, piensas y actúas la mayoría de las veces. Hay cinco respuestas por cada frase.

1. Rara vez o nunca es mi caso
2. Pocas veces es mi caso
3. A veces es mi caso
4. Muchas veces es mi caso
5. Con mucha frecuencia o siempre es mi caso

### Instrucciones

Lee cada una de las frases y selecciona UNA de las cinco alternativas, la que sea más apropiada para ti, seleccionando el número (del 1 al 5) que corresponde a la respuesta que escogiste según sea tu caso. Marca con una “” en el número.

Si alguna de las frases no tiene que ver contigo, igualmente responde teniendo en cuenta cómo te sentirías, pensarías o actuarías si estuvieras en esa situación. Notaras que algunas de las frases no te proporcionan toda la información necesaria, aunque no estés seguro(a) selecciona la respuesta más adecuada para ti. No hay respuestas “correctas” o “incorrectas”, ni respuestas “buenas” o “malas”. Responde honesta y sinceramente de acuerdo con cómo eres. No como te gustaría ser, no como te gustaría que otros te vieran. No hay límite de tiempo, pero, por favor, trabaja con rapidez y asegúrate de responder a TODAS las oraciones.

Núm.	Oraciones	1	2	3	4	5
1	Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso.					
2	Es duro para mí disfrutar de la vida.					
3	Prefiero un trabajo en el que se diga casi todo lo que tengo que hacer.					
4	Sé cómo enfrentar los problemas más desagradables.					
5	Me agradan las personas que conozco.					
6	Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida.					
7	Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos.					
8	Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto(a).					
9	Reconozco con facilidad mis emociones.					
10	Soy incapaz de demostrar afecto.					
11	Me siento seguro(a) de mí mismo(a) en la mayoría de las situaciones.					
12	Tengo la sensación de que algo no está bien en mi cabeza.					
13	Tengo problemas para controlarme cuando me enojo.					
14	Me resulta difícil comenzar cosas nuevas.					
15	Cuando enfrento una situación difícil me gusta reunir toda la información que pueda sobre ella.					
16	Me gusta ayudar a la gente.					
17	Me es difícil sonreír.					

18	Soy incapaz de comprender cómo se sienten los demás.				
19	Cuando trabajo con otros tiendo a confiar más en sus ideas que en las mías.				
20	Creo que puedo controlarme en situaciones muy difíciles.				
21	Realmente no sé para que soy bueno(a).				
22	No soy capaz de expresar mis ideas.				
23	Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos con los demás.				
24	No tengo confianza en mí mismo(a).				
25	Creo que he perdido la cabeza.				
26	Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago.				
27	Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme.				
28	En general, me resulta difícil adaptarme.				
29	Me gusta tener una visión general de un problema antes de intentar solucionarlo.				
30	No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen.				
31	Soy una persona bastante alegre y optimista.				
32	Prefiero que otros tomen decisiones por mí.				
33	Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado nervioso.				
34	Pienso bien de las personas.				
35	Me es difícil entender cómo me siento.				
36	He logrado muy poco en los últimos años.				
37	Cuando estoy enojado(a) con alguien se lo puedo decir.				
38	He tenido experiencias extrañas que no puedo explicar.				
39	Me resulta fácil hacer amigos(as).				
40	Me tengo mucho respeto.				
41	Hago cosas muy raras.				
42	Soy impulsivo(a), y eso me trae problemas.				
43	Me resulta difícil cambiar de opinión.				
44	Soy bueno para comprender los sentimientos de las personas.				
45	Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar.				
46	A la gente le resulta difícil confiar en mí.				
47	Estoy contento(a) con mi vida.				
48	Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo(a).				
49	No puedo soportar el estrés.				
50	En mi vida no hago nada malo.				
51	No disfruto lo que hago.				
52	Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos.				
53	La gente no comprende mi manera de pensar.				
54	Generalmente espero lo mejor.				
55	Mis amigos me confían sus intimidades.				
56	No me siento bien conmigo mismo(a).				
57	Percibo cosas extrañas que los demás no ven.				
58	La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto.				
59	Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas.				
60	Cuando intento resolver un problema analizo todas las posibles soluciones y luego escojo la considero mejor.				
61	Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento				
62	Soy una persona divertida.				
63	Soy consciente de cómo me siento.				
64	Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad.				
65	Nada me perturba.				
66	No me entusiasman mucho mis intereses.				
67	Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decírselo.				
68	Tengo tendencia a fantasear y a perder contacto con lo que ocurre a mí alrededor.				
69	Me es difícil llevarme con los demás.				

70	Me resulta difícil aceptarme tal como soy.					
71	Me siento como si tuviera separado(a) de mi cuerpo.					
72	Me importa lo que puede sucederle a los demás.					
73	Soy impaciente.					
74	Puedo cambiar mis viejas costumbres.					
75	Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema.					
76	Si pudiera violar la ley sin pagar consecuencias, lo haría en determinadas situaciones.					
77	Me deprimó.					
78	Se como mantener la calma en situaciones difíciles.					
79	Nunca he mentado.					
80	En general me siento motivado(a) para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.					
81	Trato de continuar y desarrollar aquellas cosas que me divierten.					
82	Me resulta difícil decir “no” aunque tenga el deseo de hacerlo.					
83	Me dejo llevar por mi imaginación y mis fantasías.					
84	Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos.					
85	Me siento feliz con el tipo de persona que soy.					
86	Tengo reacciones fuertes, intensas, que son difíciles de controlar.					
87	En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana.					
88	Son consciente de lo que está pasando, aun cuando estoy alterado(a).					
89	Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes.					
90	Soy capaz de respetar a los demás.					
91	No estoy muy contento(a) con mi vida.					
92	Prefiero seguir a otros a ser líder.					
93	Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida.					
94	Nunca he violado la ley.					
95	Disfruto de las cosas que me interesan.					
96	Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso.					
97	Tiendo a exagerar.					
98	Soy sensible ante los sentimientos de las otras personas.					
99	Mantengo buenas relaciones con los demás.					
100	Estoy contento(a) con mi cuerpo.					
101	Soy una persona muy extraña.					
102	Soy impulsivo(a).					
103	Me resulta difícil cambiar mis costumbres.					
104	Considero que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley.					
105	Disfruto las vacaciones y los fines de semana.					
106	En general tengo una actitud positiva para todo, aun cuando surgen problemas.					
107	Tengo tendencia a depender de otros.					
108	Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles.					
109	No me siento avergonzado(a) por nada de lo que he hecho hasta ahora.					
110	Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan y me divierten.					
111	Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza.					
112	Soy capaz de dejar de fantasear para volver a ponerme en contacto con la realidad.					
113	Los demás opinan que soy una persona sociable.					
114	Estoy contento(a) con la forma en que me veo.					
115	Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender.					
116	Me es difícil describir lo que siento.					
117	Tengo mal carácter.					

118	Por lo general, me trabo cuando pienso acerca de las diferentes maneras de resolver un problema.					
119	Me es difícil ver sufrir a la gente.					
120	Me gusta divertirme.					
121	Me parece que necesito de los demás más de lo que ellos me necesitan.					
122	Me pongo ansioso(a).					
123	No tengo días malos.					
124	Intento no herir los sentimientos de los demás.					
125	No tengo una buena idea de lo que quiero en la vida.					
126	Me es difícil hacer valer mis derechos.					
127	Me es difícil ser realista.					
128	No mantengo relación con mis amistades.					
129	Haciendo un balance de mis puntos positivos y negativos me siento bien conmigo mismo(a).					
130	Tengo una tendencia a explotar de cólera fácilmente.					
131	Si me viera obligado(a) a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente.					
132	En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la sensación de que voy a fracasar.					
133	He respondido sincera y honestamente a las frases anteriores.					

## Anexo D: Instrumento de Estilos de Liderazgo CELID-A

### *Cuestionario de Estilos de Liderazgo CELID-A,* Castro Lozano, Lupano, Benatuil y Martín Nader (2011)

Instrucciones: A continuación hay una serie de afirmaciones acerca del liderazgo y del acto de liderar. Por favor, indique cuánto se ajusta cada una de ellas al estilo de liderar que USTED posee. 1 indica: Total desacuerdo, 5 indica: Total de acuerdo, 4 es intermedio (ni de acuerdo ni en desacuerdo). Marca con una “X” en cada cuadro.

ÍTEM	1	2	3	4	5
1. Mi presencia tiene poco efecto en su rendimiento					
2. No trato de cambiar lo que hacen mientras las cosas salgan bien.					
3. Se sienten orgullosos de trabajar conmigo					
4. Pongo especial énfasis en la resolución cuidadosa de los problemas antes de actuar					
5. Evito involucrarme en su trabajo					
6. No les digo donde me sitúo en algunas ocasiones					
7. Demuestro que creo firmemente en el dicho “si funciona, no lo arregles”					
8. Les doy lo que quieren a cambio de recibir su apoyo.					
9. Evito intervenir, excepto cuando no se consiguen los objetivos.					
10. Me aseguro que exista un fuerte acuerdo entre lo que se espera que hagan y lo que pueden obtener de mí por su esfuerzo					
11. Siempre que lo crea necesario, pueden negociar conmigo lo que obtendrán a cambio por su trabajo					
12. Les hago saber que pueden lograr lo que quieren si trabajan conforme a lo pactado conmigo					
13. Me preocupo de formar aquellos que lo necesitan					
14. Centro mi atención en los casos en los que no se consiguen alcanzar las metas esperadas					
15. Hago que se basen en el razonamiento y en la evidencia para resolver los problemas					
16. Trato de que obtengan lo que desean a cambio de su cooperación					
17. Estoy dispuesto a instruirles o enseñarles siempre que lo necesiten					
18. No trato de hacer cambios mientras las cosas marchen bien					
19. Les doy charlas (pláticas) para motivarlos.					
20. Evito tomar decisiones					
21. Cuento con su respeto					
22. Potencio su motivación de éxito					
23. Trato de que vean los problemas como una oportunidad para aprender					
24. Trato de desarrollar nuevas formas para motivarlos					
25. Les hago pensar sobre viejos problemas de forma nueva					
26. Les dejo que sigan haciendo su trabajo como siempre lo han hecho, si no me parece necesario introducir algún cambio.					
27. Soy difícil de encontrar cuando surge un problema					
28. Impulso la actualización de la inteligencia para superar los obstáculos					
29. Les pido que fundamenten sus opiniones con argumentos sólidos.					

30. Les doy nuevas formas de enfocar los problemas que antes les resultaban desconcertantes					
31. Evito decirles cómo se tienen que hacer las cosas					
32. Es probable que esté ausente cuando se me necesita					
33. Tienen plena confianza en mí.					
34. Confían en mi capacidad para superar cualquier obstáculo.					

## Anexo E: Inventario de Burnout de Maslach

### MBI (INVENTARIO DE BURNOUT DE MASLACH)

A continuación encontrará una serie de enunciados acerca de su trabajo y de sus sentimientos en él. Le pedimos su colaboración respondiendo a ellos como lo siente. No existen respuestas mejores o peores, la respuesta correcta es aquella que expresa verídicamente su propia existencia. Los resultados de este cuestionario son estrictamente confidenciales y en ningún caso accesible a otras personas. Su objeto es contribuir al conocimiento de las condiciones de su trabajo y mejorar su nivel de satisfacción.

A cada una de las frases debe responder expresando la frecuencia con que tiene ese sentimiento de la siguiente forma:

- (1) Nunca
- (2) Algunas veces al año
- (3) Algunas veces al mes
- (4) Algunas veces a la semana
- (5) Diariamente

Por favor señale el número que considere más adecuado

	ITEMS	1	2	3	4	5
A. E.	1. Me siento emocionalmente defraudado en mi trabajo					
A. E.	2. Cuando termino mi jornada de trabajo me siento agotado					
A. E.	3. Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento agotado					
R. P.	4. Siento que puedo entender fácilmente a las personas que tengo que atender					
D.	5. Siento que estoy tratando a algunos beneficiados de mí, como si fuesen objetos impersonales					
A. E.	6. Siento que trabajar todo el día con la gente me cansa					
R. P.	7. Siento que trato con mucha efectividad los problemas de las personas a las que tengo que atender					
A. E.	8. Siento que mi trabajo me está desgastando					
R. P.	9. Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo					
D.	10. Siento que me he hecho más duro con la gente					
D.	11. Me preocupa que este trabajo me está endureciendo emocionalmente					
R. P.	12. Me siento muy enérgico en mi trabajo					
A. E.	13. Me siento frustrado por el trabajo					
A. E.	14. Siento que estoy demasiado tiempo en mi trabajo					
D.	15. Siento que realmente no me importa lo que les ocurra a las personas a las que tengo que atender profesionalmente					
A. E.	16. Siento que trabajar en contacto directo con la gente me cansa					
R. P.	17. Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable en mi trabajo					
R. P.	18. Me siento estimulado después de haber trabajado íntimamente con quienes tengo que atender					
R. P.	19. Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo					
A. E.	20. Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades					
R. P.	21. Siento que en mi trabajo los problemas emocionales son tratados de forma adecuada					
D.	22. Me parece que los beneficiarios de mi trabajo me culpan de algunos problemas					

Los sujetos por encima del percentil 75 se incluyen en la categoría "alto", entre el percentil

75 y el 25 en la categoría "medio" y, por debajo del percentil 25, en la categoría "bajo".

La subescala de agotamiento emocional ("emotional exhaustion") (AE) está formada por 9 ítems que describen sentimientos de estar abrumado y agotado emocionalmente por el trabajo; la subescala de despersonalización ("despersonalization") (D) está formada por 5 ítems que describen una respuesta impersonal y falta de sentimientos hacia los sujetos objeto de atención.

La subescala de realización personal en el trabajo ("personal accomplishment") (RP) está compuesta por 8 ítems que describen sentimientos de competencia y realización exitosa en el trabajo hacia los demás.

Mientras que en las subescalas de agotamiento emocional y despersonalización, puntuaciones altas corresponden a altos sentimientos de estar quemado, en la subescala de realización personal en el trabajo bajas puntuaciones corresponden a altos sentimientos de quemarse.

## MÉTODOS PARA EVALUAR EL SÍNDROME BURNOUT

Aspecto evaluado Respuesta a Sumar:

- Agotamiento Emocional 1,2,3,6,8,13,14,16,20
- Despersonalización 5,10,11,15,22
- Realización Personal 4,7,9,12,17,18,19,21

Las claves para la interpretación de este cuestionario son:

- Sub escala de agotamiento emocional: valora la vivencia de estar exhausto emocionalmente por las demandas del trabajo. Puntuación máxima 54.

- Subescala de despersonalización: valora el grado en que cada uno reconoce actitudes de frialdad y distanciamiento. Puntuación máxima 30.

Subescala de realización personal: evalúa los sentimientos de autoeficacia y realización personal en el trabajo. Puntuación máxima 48.

Estas tres escalas tienen una gran consistencia interna, considerándose el grado de agotamiento como una variable continua con diferentes grados de intensidad. Puntuaciones altas, en las dos primeras subescalas y baja en la tercera definen la presencia del síndrome.