

El clima de aula según becarios 18 y alumnos regulares de una universidad privada de Lima

The classroom climate according to grant holders 18 (Becarios 18) and regular students from a private university in Lima

Julio B. Anaya^{1a} & Federico R. León^{1b*}

¹Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

^aLicenciado en Psicología. ^bPh.D., University of Maryland. Socio de León & Bustamante Consultores.

Recibido: 09-03-15

Aprobado: 20-05-15

*Correspondencia

Email: federicorleone@gmail.com

Notas

Los autores agradecen las sugerencias de Mario Tueros, Denisse Manrique y Alberto Alegre.

Citar Como:

Anaya, J., & León, F. (2015). El clima de aula según becarios 18 y alumnos regulares de una universidad privada de Lima. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 177-231. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.71>

Resumen

La inserción de beneficiarios pobres del programa social Beca 18 en universidades limeñas es un fenómeno reciente que amerita estudios relativos a su adaptación y desempeño académico. En la presente investigación se analizaron las respuestas de becarios 18 en USIL a un cuestionario de percepciones del clima de aula, y se les comparó con las de alumnos regulares para establecer si había diferencias. Ambos participaban en el Curso de Análisis Matemático que se imparte a estudiantes de ingeniería. En el contexto general de climas de aula bastante positivos, los becarios se diferenciaron ligeramente de los alumnos regulares por una percepción más positiva del comportamiento del profesor en términos del ambiente de trabajo creado, el ritmo de la clase, el interés por el estudiante y el fomento de la cooperación y trabajo grupal. Mayor diferencia se observó respecto a la evitación de un clima de competición; esto debería investigarse a mayor profundidad. De otro lado, los becarios se quejaron más de la falta de ayuda por parte de otros alumnos, lo cual se explica por la mayor solidaridad existente en provincias, cuya población es más colectivista que la de Lima.

Palabras clave: Beca 18, ámbito universitario, clima de aula, motivación para el estudio.

Summary

The admission of poor students sponsored by the Beca 18 social program into Lima universities is a recent phenomenon that requires studies on their adjustment and academic performance. This research targeted Beca 18 students at USIL and compared their responses to a questionnaire on perceptions of classroom climate with those from regular students. Both were participating in the course on math analysis offered to engineering students. In the general context of positive perceptions of classroom climate, Beca 18 students slightly differed from regular students, showing more positive perceptions of professor's behavior in terms of creation of a

working environment, class pace, interest in the student, and promotion of cooperation and group work. A greater difference was observed in regard of the avoidance of a climate of competition, which should be studied in greater depth. On the other hand, Beca 18 students complained more about the lack of solidarity, which can be explained by their adaptation to the more collectivistic culture observed in Peruvian provinces.

Keywords: Beca 18, university environment, classroom climate, motivation for studying.

Introducción

Beca 18 es un programa social de los muchos que tiene el Gobierno del Perú. Impulsa la inclusión de jóvenes con bajos recursos económicos y se apoya en instituciones de buena calidad para que puedan comenzar, permanecer y culminar una carrera universitaria o técnica en centros de formación superior. El proyecto se decidió por varias aspiraciones: “lucha contra la pobreza”, “movilización social”, “descentralización”, “acceso, mantenimiento y culminación en una educación superior de calidad”, “formación de capital humano”, “justicia social en materia educativa”, “modelo productivo nacional vigoroso”, “orgullo en la diversidad multicultural” y “acorde a las demandas de un mundo cada vez más competitivo y globalizado” (Pronabec, 2013, p. 7).

Beca 18 es un programa que tiene en cuenta no solo dar oportunidades mejoradas de desarrollo profesional a jóvenes excluidos de ellas por bajos recursos económicos, sino también alcanzar, a través del programa, un aporte al desarrollo de sus regiones (Pronabec, 2013, p. 40). Para lograr sus metas, convoca a estudiantes que tienen buen promedio académico entre los 300,000 jóvenes de 16 a 22 años de edad que vienen de colegios nacionales y hogares en situación de pobreza, seleccionando a aquellos que destacan por una historia escolar sugerente de alta motivación y habilidad intelectual. Una vez incluidos en la educación superior, les da apoyo material y acompañamiento académico y psicopedagógico.

Beca 18 comenzó a funcionar en 2012. La Universidad San Ignacio de Loyola (USIL) ha acogido hasta el momento cuatro cohortes de becarios (desde el primer semestre de 2013 hasta el segundo semestre de 2014). El Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) del Perú tendrá a su cargo la evaluación de impacto del programa teniendo el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE). Siendo Beca 18 un programa incipiente, carece casi absolutamente de información sobre la manera como los becarios se

ajustan a las exigentes demandas de las universidades que los acogieron. La presente investigación exploró sus percepciones del clima de aula en comparación con los alumnos regulares de USIL.

Clima de aula.

El clima que se genera en un aula de estudiantes universitarios es fundamental para lograr un aprendizaje académico exitoso. Diversos estudios así lo demuestran y señalan que el clima se consolida, en un primer lugar, como la variable más importante del aprendizaje. En la literatura psicológica existe suficiente certeza de que el clima en la clase contribuye significativamente a mejorar o empeorar el aprendizaje escolar (UNESCO, 2002). Los resultados de investigaciones muestran que si se suman todos los factores extra escuela con los materiales, los recursos humanos y los factores psicológicos, esta suma es menor a la importancia que tiene el clima emocional logrado en el aula.

El concepto de clima de aula proviene de la teoría del campo de Lewin (1978), quien definió el “espacio vital” como uno donde la conducta es una función de la persona y su ambiente. Lewin incluyó la idea de “atmósfera psicológica” para referirse a la realidad de este campo como un todo. Las teorías de la expectativa x valor provienen del trabajo de Tolman y Lewin, quienes postularon que la conducta está conducida por objetivos valorados positivamente y elude objetos valorados negativamente. De acuerdo con los supuestos de esta teoría, los individuos tienden a responsabilizarse más ante una tarea cuando esperan hacerla bien y cuando tiene importancia para ellos (Meece, Anderman, & Anderman, 2006; Tollefson, 2000). El modelo asume que el mayor esfuerzo es un producto de la esperanza de éxito y el valor dado a la recompensa. No habrá sacrificio por parte del estudiante si la recompensa tiene poco o nada de importancia para él. Además, si los estudiantes no esperan ser capaces de realizar una tarea de forma exitosa, no intentarán realizarla, así la recompensa tenga valor para ellos (Good & Brophy, 1996).

El concepto de clima de aula también está emparentado con el de clima organizacional, es decir, los significados que la gente atribuye a diversos aspectos de su trabajo (Schneider, Erhard & Macey, 2012). En términos de esta perspectiva, el clima de aula se configuraría en la interacción que ocurre entre los comportamientos del profesor y los otros alumnos, por un lado, y los patrones de percepción y comportamiento que traen los alumnos al entrar en contacto con el ambiente académico, por el otro. De allí que la pregunta central de esta investigación haya sido si los beneficiarios de Beca 18, que provienen de subculturas generalmente distintas a la de Lima y de estratos socioeconómicos con desventajas, perciben el clima de aula de la misma manera que los alumnos regulares de USIL, generalmente provenientes de la cultura moderna limeña y de hogares que no sufren las desventajas de los estratos socioeconómicos bajos.

Un concepto relacionado con el de clima en la clase es el de cultura de la escuela (Maehr & Midgley, 1991), relativo al valor que pone el colegio en determinadas políticas vinculadas a los objetivos académicos. Al interactuar con lo que perciben y cómo se sienten los estudiantes con respecto a sus profesores, al personal en general y al ambiente físico y psicológico, la cultura del colegio contribuye a configurar el clima de aula (Sink & Spencer, 2005). El ideal es un ambiente carente de violencia, sin existencia de perturbaciones para estudiar, por un lado, y la presencia de buenos amigos, por el otro (Thorne, 2010; Alonso, 1992; Alonso & Caturla, 1996; Ames, 1992; Good & Brophy, 1996; Huertas, 1997; Irureta, 1995 a y b; Kaplan & Maehr, 2007; Meece, Anderman & Anderman, 2006; Philip & Chambers, 1994; Ryan, Pintrich & Midgley, 2001; Turner & Meyer, 2000).

Clima motivacional.

El clima motivacional en clase percibido por los estudiantes es un componente que aporta de manera significativa al clima de aula. La motivación en el aula es crucial en el aprendizaje tanto de los estudiantes como de los profesores.

Esta dinámica motivacional que se juega dentro de un salón de clase hará la diferencia entre el éxito y el fracaso del estudiante (Vanderberghe, D'hertefelt & De Wever, 1993). Señalan diferentes autores que el clima positivo en la clase supone una serie de atributos, como la actividad en el aula, la organización de esta, el ritmo de trabajo, la formulación de los objetivos, los procedimientos de trabajo, las preferencias del docente, el uso del tiempo libre y otras variables que influyen de una manera determinante en el comportamiento académico (Alonso, 1992).

Un buen clima está dado por las buenas relaciones entre los miembros del colectivo de una comunidad universitaria, donde la cordialidad, la camaradería, la confianza y la solidaridad entre compañeros es lo relevante. Se señala, además, que fomentar el trabajo en estas condiciones es altamente positivo en tanto se genera entusiasmo, desafío, respeto mutuo y trabajo en equipo (Arancibia, 1992). Investigaciones focalizadas en la clase han examinado cómo los profesores pueden inventar diferentes sistemas de objetivos en el aula mediante el uso de distintas estrategias instruccionales, grupales y de evaluación (Meece, Anderman & Anderman, 2006). El profesor puede impulsar el aprendizaje invitando a sus alumnos a realizar tareas atractivas que despierten su curiosidad e interés. Una labor es considerada simpática si reta todos los talentos del estudiante y le permite, al mismo tiempo, tener cierto dominio del desafío (Covington, 2000). Las investigaciones señalan que cuando un profesor dedica mayor apoyo a los estudiantes, ellos se sienten más cómodos, piden ayuda y realizan más preguntas. La responsabilidad del profesor es dar estímulos para cuestionar, asignar conocimiento sobre cómo preguntar y contestar a las preguntas, así como premiar y sancionar cuando es necesario (Ryan, Pintrich & Midgley, 2001).

Es importante, asimismo, equiparar al alumno con su propio avance e impedir compararlo con el rendimiento de sus compañeros. En algunos casos, los alumnos que tienen bajo rendimiento académico se sacrifican

en estudiar más en la clase, pero el comportamiento del profesor y el de sus compañeros puede ser tan desmoralizador que lleva a los estudiantes a no realizar preguntas cuando tienen alguna duda (Good & Brophy, 1996). El entorno que se genera en el aula influye en el aprendizaje directa e indirectamente. La influencia es directa cuando el estudiante logra un buen desempeño académico, e indirecta cuando se compromete y mantiene su esfuerzo (Linares et al., 2005).

Objetivo e hipótesis del estudio

En la presente investigación se analizó el clima de aula y sus componentes para caracterizar la situación prevaleciente en las aulas de USIL, según la percepción de dos grupos de estudiantes: los provenientes de Beca 18 y los estudiantes regulares de USIL. La hipótesis del estudio es que se observarán diferencias significativas en las percepciones de los dos grupos.

Método

El estudio es de tipo correlacional y comparativo de dos grupos.

Participantes.

Los participantes en el estudio fueron alumnos del curso de Análisis Matemático 1 del primer ciclo de 2014, a quienes se preguntó si desearían participar en una investigación social. Se aprovechó el horario de clases y la colaboración del coordinador del curso para reclutar a estos voluntarios. Se obtuvo respuestas de 63 becarios y 86 alumnos regulares. Los becarios eran 40% hombres y 60% mujeres, y los alumnos regulares eran 44% hombres y 56% mujeres. Las edades promedio, respectivamente, fueron 18.13 y 18.62. Es decir, los dos grupos son muy homogéneos en sexo y edad.

Instrumento de recolección de datos.

El Cuestionario de Clima Motivacional de Clase fue desarrollado por Alonso y García (1987), y adaptado en Venezuela por Irureta (1995) y en el Perú

por Thorne, Centeno y Wetzell (2009). Está diseñado para evaluar la motivación generada por el docente en clase y es de fácil administración (Anexo A). Su tiempo de aplicación es de aproximadamente 20 minutos. La prueba considera cinco temas: ambiente de trabajo, ritmo de clase agobiante, interés por que el alumno aprenda, clima de competición-cooperación y trabajo en grupo. El ambiente de trabajo hace referencia al orden dentro del aula (nivel de ruido y permisividad de movimiento en clase), la organización de las actividades y la especificidad de objetivos de aprendizaje por parte del profesor. El ritmo de la clase agobiante se refiere a la ansiedad generada por la velocidad con que explica el profesor, el tiempo que da para la realización de las tareas y cuánto se detiene en cada tema. El interés por que el alumno aprenda recoge la sensación de cómo cada alumno es animado a progresar sin tomar en cuenta el progreso de los demás. El clima de competición hace referencia a aspectos tales como el favoritismo del profesor hacia los más capaces, a la frecuente comparación que realiza el docente entre los alumnos y a las actividades que organiza para poner de manifiesto quiénes son mejores y peores. La Escala de Cooperación y Trabajo en Grupo toma en cuenta el grado con el que el profesor propicia el trabajo colectivo y las conductas de ayuda en las clases. En el estudio de Thorne et al. (2009), los coeficientes de consistencia interna por área variaron entre .62 y .81.

Procedimiento de recolección de datos.

La recolección de datos se realizó con el apoyo del coordinador del curso de Análisis Matemático 1, quien aportó la nómina de bloques y horarios, y envió mensajes a los profesores de los bloques donde se administraría el cuestionario. Antes de la aplicación se coordinó con los profesores y se solicitó la respectiva autorización, tanto de los docentes como de los participantes. Se aplicó el cuestionario grupalmente en los respectivos salones de los participantes. La administración se llevó a cabo en una sola sesión de 20 minutos. El evaluador se presentó y explicó el motivo de la visita y el objetivo de la investigación y del cuestionario. Se garantizó a los estudiantes que su participación sería anónima y que no había respuestas correctas ni

incorrectas. Se informó que se invalidaría la prueba si se marcaba más de una alternativa o se omitía alguna respuesta. Además, se indicó claramente que la participación era voluntaria y que quien no quisiera participar podía retirarse.

Estrategia analítica.

No fue necesario invalidar pruebas. Cada respuesta fue calificada con un puntaje Likert que variaba del 0 al 3: *total desacuerdo* (0), *desacuerdo* (1), *acuerdo* (2) y *total acuerdo* (3). En la calificación hubo que tomar en cuenta que, de los 42 ítems, 18 son inversos (3, 4, 5, 8, 11, 12, 18, 24, 25, 27, 29, 30, 32, 35, 37, 38, 41, 42); en consecuencia, se invirtió los puntajes. Según los puntajes convertidos, mientras mayor es el puntaje, mejor es el clima de aula. Los análisis estadísticos, además del α de Cronbach y el test de Kolmogorov-Smirnov, incluyeron el test *t* para muestras independientes y el análisis de factores.

Resultados

Análisis descriptivo.

La Tabla 1 presenta los cinco ítems más positivos del cuestionario previo a la transformación de puntajes y los cinco ítems menos positivos. La lista completa de puntajes aparece en la Tabla A1 del anexo ordenado de mayor a menor, junto con los promedios y desviaciones estándar con los que emergieron del análisis. Se puede ver allí que en el extremo superior de la escala Likert (de 0 a 3) aparecieron ítems como “El profesor menciona con frecuencia que debemos esforzarnos para lograr lo que nos proponemos”, “El profesor de este curso nos trata a todos por igual, sin preferencias” y “El profesor se preocupa de que cada uno aprenda”, mientras que en el extremo inferior emergieron ítems como “Al momento de supervisar el desempeño de los alumnos, el profesor les dedica más tiempo a los mejores de la clase”, “Considero que en este curso es difícil concentrarme porque, con demasiada frecuencia, alguien se levanta y va de un lado a otro sin necesidad” y “En las clases de este curso casi nadie atiende porque se pierde mucho tiempo y hay

demasiada bulla”. Esto sugiere que el clima global de aula es claramente más positivo que negativo en la percepción del conjunto de estudiantes.

El puntaje total de clima de aula presentó una distribución normal según la prueba Kolmogorov-Smirnov ($p = .607$). El coeficiente de consistencia interna para la suma de puntajes fue de $\alpha = .72$ para los puntajes no transformados. Sin embargo, cuando ellos fueron invertidos, considerando que algunas descripciones eran negativas como indicadores de buen clima de aula (según la ideología de los constructores del cuestionario), el coeficiente subió a $\alpha = .87$. Entre los becarios alcanzó $.82$, y entre los alumnos regulares, $.88$.

Tabla 1.

Promedio de puntajes para los cinco ítems más positivos del cuestionario de clima de aula y los cinco ítems más negativos, ordenado de mayor a menor. Puntajes sin transformar.

Ítem	Promedio
El profesor menciona con frecuencia que debemos esforzarnos para lograr lo que nos proponemos.	2.21
El profesor de este curso nos trata a todos por igual, sin preferencias.	2.19
El profesor se preocupa de que cada uno aprenda.	2.19
El profesor verifica constantemente, mediante preguntas, que hayamos comprendido la clase sin dificultad.	2.17
El profesor de este curso responde cualquier pregunta, sin considerar si el que la hace es de los mejores o peores alumnos.	2.15
El profesor hace la clase sin importarle si estamos comprendiendo.	1.02
Con este profesor, lo más importante es estar entre los mejores de la clase y no cuánto aprendamos.	1.00
En las clases de este curso casi nadie atiende porque se pierde mucho tiempo y hay demasiada bulla.	.98
Considero que en este curso es difícil concentrarme porque, con demasiada frecuencia, alguien se levanta y va de un lado a otro sin necesidad.	.93
Al momento de supervisar el desempeño de los alumnos, el profesor les dedica más tiempo a los mejores de la clase.	.93

Análisis de factores.

Para entender la estructura interna del cuestionario e interpretar mejor los resultados, se extrajo dos componentes principales que rotados (varimax) explican, respectivamente, el 15.7% y 14.2% de la varianza. Las cargas factoriales para los ítems con mayores cargas en cada factor aparecen en la Tabla 2. El Factor 1 parece contener un complejo motivacional bajo el liderazgo de un profesor que da orientación y fomenta la cooperación de tal manera que uno puede esforzarse para cumplir con los objetivos de enseñanza, pero sin entrar en un plano de competición con los compañeros. El Factor 2 sugiere una dimensión del clima de aula configurada por un profesor parcializado que favorece a los mejores y les da prioridad en su atención versus uno que evita fomentar la competición entre los alumnos para no perjudicar los aprendizajes de los menos aventajados académicamente. Estos resultados son interpretados con cautela en el presente reporte, pues el análisis de factores no satisfizo el supuesto de esfericidad ($\text{Chi-cuadrado} = .861$ en el test de Bartlett).

Tabla 2.

Cargas factoriales para los ítems más fuertes en el Factor 1 y los ítems más fuertes en el Factor 2. Puntajes transformados. La lista de todos los ítems y sus cargas factoriales están en la Tabla A2 del Anexo.

Ítems con las cargas más altas en el Factor 1	Carga		Ítems con las cargas más altas en el Factor 2	Carga	
	Factor 1	Factor 2		Factor 1	Factor 2
Se preocupa que uno aprenda	.682	.330	Responde más a los mejores	.022	.690
Fomenta cooperación entre nosotros	.633	.062	Solo los mejores reciben atención	.182	.678
Explica objetivos de los trabajos	.622	.247	Dedica más tiempo a los mejores	.010	.666
Nos esforzamos para ser el mejor	-.600	-.053	Es difícil concentrarse por otros	.094	.632
Dice que podemos ayudarnos entre nos.	.591	.167	Lo importante es ser los mejores	.276	.582

Contraste de hipótesis.

La Tabla 3 compara los promedios del puntaje total de becarios y alumnos regulares luego de las transformaciones, tanto para el grupo completo como para los subgrupos de hombres y mujeres. Puede notarse allí que ninguna de las diferencias es estadísticamente significativa. Tampoco emergieron diferencias significativas en las comparaciones al interior de cada género.

Tabla 3.

Promedios de clima de aula comparando becarios con alumnos regulares para el grupo completo, las mujeres y los hombres.

Grupo	Promedio		Varianzas	t	p
	Becarios	Regulares			
Total (N = 149)	78.51 (N = 63)	76.77 (N = 86)	Desiguales	.80	.42
Mujeres (N = 63)	82.80 (N = 25)	80.11 (N = 38)	Iguales	.75	.46
Hombres (N = 86)	75.68 (N = 38)	74.13 (N = 48)	Desiguales	.59	.56

Nota: Los test son bilaterales (dos colas).

El cuestionario consideraba varias escalas. La confiabilidad de estas fue menor que la de la escala total debido al pequeño número de ítems: Ambiente de Trabajo, 6 ítems, $\alpha = .67$; Ritmo de la Clase, 8 ítems, $\alpha = .58$; Interés por el Alumno, 8 ítems, $\alpha = .69$; Clima de Competición, 8 ítems, $\alpha = .77$, y Cooperación y Trabajo en Grupo, 5 ítems, $\alpha = .44$. Los ítems no suman 42 porque solo se consideró los confiables de cada escala. Las correlaciones entre las escalas fueron algo más fuertes entre los becarios que entre los alumnos regulares, aunque todas vinieron con signo positivo (Tabla 4). La Tabla 5 presenta los resultados de las comparaciones del puntaje por escalas entre becarios y alumnos regulares. La única diferencia que aproximó significación estadística fue la referida al clima de competición en el aula, respecto a la cual los becarios presentaron percepciones más positivas (según la ideología de que un clima sin competición es mejor). Nótese que esta variable corresponde al Factor 2, identificado anteriormente.

Tabla 4.

Correlaciones Pearson entre las escalas de clima de aula, según estatus del alumno.

Escalas	Ritmo de la Clase	Interés por el Alumno	(Ausencia de) Clima de Competición	Cooperación y Trabajo Grupal
Beneficiarios de Beca 18 (N = 63)				
Ambiente de Trabajo	.42***	.36**	.38**	.34**
Ritmo de la Clase		.43***	.51***	.49***
Interés por el Alumno			.31*	.27*
(Aus. de) Clima de Competición				.45***
Alumnos Regulares (N = 86)				
Ambiente de Trabajo	.54***	.50***	.63***	.37***
Ritmo de la Clase		.62***	.46***	.53***
Interés por el Alumno			.49***	.60***
(Aus. de) Clima de Competición				.42***

Nota: Los test son bilaterales (dos colas).

Tabla 5.

Promedios de clima de aula comparando becarios con alumnos regulares, según escala del cuestionario, controlando por género.

Escala	Promedio		Varianzas	t	p
	Becarios	Regulares			
Ambiente de Trabajo	11.59	11.72	Iguals	-.26	.79
Ritmo de la Clase	13.95	13.63	Iguals	.58	.56
Interés por el Alumno	16.29	15.94	Desiguales	.74	.46
(Ausencia de) Clima de Competición	16.62	15.24	Iguals	1.94	.06
Cooperación y Trabajo Grupal	9.13	9.10	Iguals	.06	.95

Nota: Los test son bilaterales (dos colas).

También se realizó una comparación ítem por ítem cuyos resultados aparecen en la Tabla 6. Cinco de los 42 ítems presentaron diferencias significativas. Las varianzas fueron desiguales probablemente porque los ítems son menos consistentes que las escalas. Se puede notar que, en todos los casos, la percepción del clima de aula es mejor entre los beneficiarios de Beca 18 que entre los alumnos regulares de USIL, excepto en cuanto a la ayuda recibida de los compañeros.

Tabla 6.

Promedios de clima de aula comparando becarios con alumnos regulares, según los ítems más discriminativos del cuestionario.

Escala	Promedio		Varianzas	t	p
	Becarios	Regulares			
Los mejores reciben atención*	2.08	1.67	Desiguales	143.96	.02
Tareas divertidas e interesantes	1.97	1.70	Desiguales	153.54	.04
Nadie te ayuda*	1.56	1.99	Desiguales	114.54	.01
Se preocupa de que aprenda	2.35	2.10	Desiguales	143.23	.04
Fomenta la cooperación	2.08	1.80	Desiguales	146.18	.02

* Los ítems negativos tienen puntajes convertidos (“No”). Todos los test son bilaterales (dos colas).

Discusión

En la presente investigación se analizó el clima de aula y sus componentes para caracterizar la situación prevaleciente en las aulas de USIL según la percepción de dos grupos de estudiantes: los provenientes de Beca 18 y los estudiantes regulares de USIL. La hipótesis del estudio era que se observarían diferencias significativas en las percepciones de los dos grupos. Como se verá, los hallazgos han permitido caracterizar el clima de aula de USIL y detectar algunas diferencias significativas entre becarios y alumnos regulares.

El contexto para la comparación de becarios y alumnos regulares de USIL lo proporciona un clima de aula, percibido de manera bastante positiva por los participantes en el curso de Análisis Matemático I (Tabla 1). El análisis de factores reveló dos dimensiones fundamentales del clima de aula: una centrada en la relación con el profesor y otra en la relación con los restantes alumnos (Tabla 2). En el primer rubro, los becarios produjeron percepciones más positivas que los alumnos regulares (Tabla 6), lo cual sugiere que valoran más que los últimos el aporte del profesor. Esto probablemente se entienda al tomar en cuenta que los becarios, viniendo de ámbitos socioeconómicos pobres y, por ende, con desventajas académicas—donde, sin embargo, desarrollaron ambiciones de mejoramiento personal que los hicieron convertirse en los mejores alumnos—, aprecien más la calidad de la enseñanza recibida de una universidad que pone énfasis en la disciplina, los conocimientos técnicos de los profesores y la educación por competencias. Parece natural que el alumnado regular de USIL, siendo más heterogéneo en términos de rendimiento y ambiciones, no presente percepciones tan positivas en promedio como los becarios. Probablemente los mejores alumnos regulares perciban el comportamiento de aula del profesor en términos tan positivos como los becarios, pero este seguramente no es el caso de los alumnos regulares de nivel promedio o francamente deficiente.

El segundo aspecto, donde la mayor parte de los ítems se refería a la diferenciación que hacía el profesor entre alumnos en función de su rendimiento académico, suscitó la desigualdad de puntajes más consistente entre becarios y alumnos regulares en este estudio (Tabla 5). Los becarios vieron en mucha mayor medida al profesor como un agente promotor de la integración al no exhibir favoritismo hacia los mejores alumnos ni llamar la atención sobre los buenos rendimientos en comparación con los malos desempeños. Este resultado no es fácil de interpretar. Por un lado, siguiendo la filosofía de los creadores del instrumento de recolección de datos (Alonso & García, 1987), quienes creen que el ambiente de competición entre alumnos

es dañino para el clima de aula, se podría concluir que ver al profesor como agente de integración no es más que otra manifestación de la percepción más positiva del comportamiento del docente en cualquier área de actuación que tienen los becarios en comparación con los estudiantes regulares. Por otro lado, sin embargo, se puede especular que, habiendo sido alumnos destacados en sus colegios secundarios, los becarios estuvieron habituados a escuchar elogios y sentir la preferencia de sus profesores, y en el nuevo entorno se sorprenden al encontrar comportamientos neutros de parte de ellos. Este es un tema que llama a indagaciones más precisas en otras investigaciones.

Otro aspecto de la relación con los alumnos restantes es aquel no mediado por el profesor. Ante el ítem “Nadie te ayuda” se registró una mayor tasa de respuestas de acuerdo por parte de los becarios en comparación con los alumnos regulares. Ello podría deberse a que, viniendo de sociedades colectivistas donde prevalece la cooperación, están más habituados que los alumnos regulares, quienes vienen de una cultura individualista (León, 1994), a recibirla. Pero la percepción de no recibir ayuda también podría deberse a un sentimiento de indiferencia, o aún rechazo, adjudicado a la mayoría de estudiantes respecto a ellos. Futuras investigaciones deberían investigar estas percepciones a mayor profundidad. Tal vez los becarios se ayudan entre ellos, pero interpretaron el texto del ítem como referido a la mayoría de alumnos.

Otra necesidad de investigación se deriva de la especialización de los becarios y alumnos regulares que respondieron al cuestionario: el curso de Análisis Matemático I es llevado solo por quienes están en alguna carrera de ingeniería. Sería conveniente ampliar el estudio a alumnos de otras facultades. También sería útil ampliarlo a estudiantes de otras universidades. Es posible que los becarios del presente estudio se sientan menos o más diferenciables física y/o culturalmente que la mayoría de alumnos regulares en comparación con otras universidades.

En resumen, esta investigación encontró un clima de aula percibido, generalmente, como positivo y con pocas diferencias entre los becarios y los alumnos regulares. Lo que queda por establecer es si otros enfoques conceptuales del clima de aula producirían resultados similares, especialmente en lo referente a la competición versus la cooperación en el aula.

Referencias

- Alonso, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid:UAM.
- Alonso, J. & Caturla, E. (1996). *La motivación en el aula*. Madrid: PPC.
- Alonso y García, P. (1987). El cuestionario CMC. Trabajo presentado en el II Congreso de Evaluación Psicológica. España.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Arancibia, V. (1992). *Efectividad Escolar: Análisis Comparado*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Estatales.
- Covington, M. (2000). *La voluntad de aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- Good, T. & Brophy, J. (1996). *Psicología Educativa Contemporánea*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Huertas, J.A. (1997). *Motivación: Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Irureta, L. (1995a). Desarrollo de un Programa de Entrenamiento Motivacional. *Revista Interamericana de Psicología*, 29, 51-63.
- Irureta, L. (1995b). Evaluación del clima motivacional de clase. *Revista de Psicología*, 33 (2), 193-219.
- Kaplan, A. & Maehr, M.L. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- León, F.R. (1994). La orientación valorativa del adolescente peruano: hallazgos e implicancias. En F. Morante, L. Soberón (Eds.), *Género, sexualidad y población desde la perspectiva de las ciencias sociales*. Lima: FOMCIENCIAS, 1996.

- Lewin, K. (1978). *La teoría del campo de la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós.
- Linares, O., Rosbruch, N., Stern, M., Edwards, M., Walker, G., Abikoff, H., et al. (2005). Developing Cognitive-Social-Emotional Competencies to Enhance Academic Learning. *Psychology in Schools*, 42, 405-417.
- Maehr, M.L. & Midgley, C. (1991). Enhancing Student Motivation: A Schoolwide Approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.
- Meece, L., Anderman, E. & Anderman, L. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Philip, A. & Chambers, B. (1994). Positive Social Interdependence and Classroom Climate. *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, 120 (3), 329-347.
- Pronabec (2013). *Beca 18. Expediente técnico 2013*. Lima: Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. Ministerio de Educación del Perú.
- Ryan, A., Pintrich, P. & Midgley, C. (2001). Avoiding Seeking Help in the Classroom: Who and Why? *Educational Psychology Review*, 13 (2), 93-111.
- Schneider, B., Ehrhart, M.G. & Macey, W.H. (2012). Organizational climate and culture. *Annual Review of Psychology*, 64, 361-388.
- Sink, C. & Spencer, L. (2005). My Class Inventory-Short Form as an Accountability Tool for Elementary School. *Professional School Counseling*, 9, 37-48.
- Thorne, C., Centeno, M. & Wentzell, M. (2009). El clima emocional en la clase: evidencias empíricas en centros educativos. En D. Herrera (Ed.), *Teorías contemporáneas de la motivación: Una perspectiva aplicada*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Tollefson, N. (2000). Classroom Applications of Cognitive Theories of Motivation. *Educational Psychology Review*, 12 (1), 63-82.
- Turner, J. & Meyer, D. (2004). A classroom perspective on the principle of moderate challenge in mathematics. *The Journal of Educational Research*, 97 (6), 311-318.

Vandenberghe, R., D'hertefelt, M. & De Wever, H. (1993). Schools as implementors of an externally proposed improvement program. En F.K. Kieviet & R. Vandenberghe (Eds.), *School culture, school improvement & teacher development* (pp. 55-76). Leiden: DSWO Press, Leiden University.

UNESCO (2002). *Resultados escolares en América Latina*. Recuperado el 18 de agosto de 2006, de http://www.minedu.gob.pe/gestion_institucional/ofplanmedumc/indicadores/LatinReportWillms&somers.pdf

Anexo A

Cuestionario de Clima en la Clase (Versión peruana)
 Mariela Centeno y Cecilia Thorne

Nombre: Edad: Sexo: M F
 Nombre del colegio: Fecha: .../.../...

Instrucciones

Este cuestionario presenta una serie de afirmaciones que hacen referencia a cómo percibes el ambiente de tu clase, a lo que crees que valoran tus compañeros y profesores, y a cómo trabajan habitualmente. Contesta pensando lo que pasa en las clases del curso por el que se te pregunta. Para responder, debes escoger y marcar una de las alternativas de respuesta, teniendo en cuenta que cada número significa lo siguiente:

0 Total Desacuerdo	1 Desacuerdo	2 Acuerdo	3 Total Acuerdo
--------------------	--------------	-----------	-----------------

Por ejemplo, si se te está preguntando en relación con la clase de matemáticas y quisieras responder que estás totalmente de acuerdo con alguna de las afirmaciones. Podrías contestar así:

0	1	2	3
---	---	---	---

Recuerda que no existen respuestas correctas o incorrectas; solo responde de forma espontánea a todas las situaciones. Si tienes alguna duda, levanta la mano. El objetivo de esta prueba es que nos ayudes a conocerte mejor diciéndonos cómo ves tu clase.

Sé sincero en tus respuestas.
 No dejes ninguna pregunta sin contestar.
 Gracias por tu colaboración.
 Puedes empezar.

1) El profesor verifica constantemente, mediante preguntas, que hayamos comprendido la clase sin dificultad.	0	1	2	3
2) En este curso es fácil atender al profesor o estudiar porque casi ningún compañero interrumpe o molesta.	0	1	2	3
3) Solo los mejores alumnos reciben atención del profesor.	0	1	2	3

4) Cuando debemos hacer un trabajo y/o tarea en clase, el profesor nos da poco tiempo para realizarlo.	0	1	2	3
5) El profesor responde más a las preguntas de los mejores alumnos de la clase que a las de los demás.	0	1	2	3
6) El profesor de este curso se preocupa por enseñarnos cómo usar en la vida diaria lo que aprendemos en clase.	0	1	2	3
7) En este curso casi nunca nos sentimos cansados por la gran cantidad de tareas que tenemos que hacer.	0	1	2	3
8) En este curso, muchas veces el profesor deja de explicar el tema porque hay compañeros conversando o molestando.	0	1	2	3
9) En este curso casi nunca nos sentimos presionados por la rapidez con que hay que hacer los trabajos que nos deja el profesor en clase.	0	1	2	3
10) El profesor hace que los trabajos y/o tareas que tenemos que hacer nos resulten divertidos e interesantes.	0	1	2	3
11) El profesor explica muy rápido el tema a desarrollar en cada clase.	0	1	2	3
12) Considero que en este curso es difícil concentrarme porque, con demasiada frecuencia, alguien se levanta y va de un lado a otro sin necesidad.	0	1	2	3
13) En este curso, el profesor nos hace sentir su interés por que comprendamos qué lograremos al aprender la información que nos brinda.	0	1	2	3
14) En este curso, los compañeros nos ayudamos unos a otros	0	1	2	3
15) Cuando el profesor nos deja trabajos y/o tareas, nos explica cuáles son los objetivos.	0	1	2	3
16) El profesor casi nunca hace comparaciones entre nosotros.	0	1	2	3
17) El profesor se preocupa de decirnos cómo podemos mejorar lo que hemos hecho mal.	0	1	2	3
18) En este curso, los alumnos nos sentimos preocupados porque nos mandan a hacer muchas tareas y/o trabajos y nos dan poco tiempo para terminarlos.	0	1	2	3
19) El profesor nos felicita individualmente cuando logramos una mejor nota comparada con la anterior.	0	1	2	3
20) El profesor de este curso nos trata a todos por igual, sin preferencias.	0	1	2	3
21) En este curso casi siempre nos alcanza el tiempo para terminar los trabajos y/o actividades de la clase.	0	1	2	3
22) El profesor menciona con frecuencia que debemos esforzarnos para lograr lo que nos proponemos.	0	1	2	3
23) En este curso da gusto estudiar porque siempre sabemos lo que debemos hacer, nadie molesta y casi nunca se pierde tiempo.	0	1	2	3
24) Al momento de entregar los exámenes, el profesor casi siempre felicita públicamente al alumno que obtuvo la mejor nota.	0	1	2	3
25) En esta clase, cada uno se ocupa de lo suyo y nadie te ayuda aunque lo necesites.	0	1	2	3
26) El profesor de esta clase habla con tranquilidad y sin apuro, de tal forma que todos entendemos.	0	1	2	3

27) En este curso, la mayoría de mis compañeros se esfuerza por lograr que su trabajo sea mejor que el de los demás.	0	1	2	3
28) Durante las clases de este curso casi nunca nos levantamos de nuestros asientos, y cuando lo hacemos es por un motivo justificado.	0	1	2	3
29) En este curso, con frecuencia, no entendemos cómo debemos realizar los trabajos y/o actividades.	0	1	2	3
30) En las clases de este curso casi nadie atiende porque se pierde mucho tiempo y hay demasiada bulla.	0	1	2	3
31) Cuando el profesor nos manda a hacer un ejercicio en clase, nos proporciona suficiente tiempo para que podamos terminarlo.	0	1	2	3
32) El profesor hace la clase sin importarle si estamos comprendiendo.	0	1	2	3
33) Con frecuencia, nuestro profesor propicia la colaboración entre compañeros más que la competencia.	0	1	2	3
34) El profesor se preocupa de que cada uno aprenda.	0	1	2	3
35) En este curso, cada uno quiere ser el mejor y nos esforzamos para lograrlo.	0	1	2	3
36) Nuestro profesor fomenta la cooperación entre nosotros, de tal manera que si alguien no comprende, siempre hay un compañero dispuesto a ayudarlo.	0	1	2	3
37) En este curso, cada uno tiene que solucionar los problemas que encuentra porque nadie te ayuda.	0	1	2	3
38) Con el profesor de este curso, con frecuencia hacemos competencia porque así podemos demostrar quiénes son los mejores.	0	1	2	3
39) El profesor de este curso responde cualquier pregunta, sin considerar si el que la hace es de los mejores o peores alumnos.	0	1	2	3
40) Nuestro profesor casi siempre fomenta el trabajo en grupo, menciona que así podemos ayudarnos entre nosotros y aprender de los demás.	0	1	2	3
41) Con este profesor, lo más importante es estar entre los mejores de la clase y no cuánto aprendamos.	0	1	2	3
42) Al momento de supervisar el desempeño de los alumnos, el profesor les dedica más tiempo a los mejores de la clase.	0	1	2	3

Tabla A1.

*Listado de los ítems y sus promedios y desviaciones estándar (DS).
Puntajes sin transformar.*

Ítem	Promedio	DS
El profesor menciona con frecuencia que debemos esforzarnos para lograr lo que nos proponemos.	2.21	.788
El profesor de este curso nos trata a todos por igual, sin preferencias.	2.19	.800
El profesor se preocupa de que cada uno aprenda.	2.19	.783
El profesor verifica constantemente, mediante preguntas, que hayamos comprendido la clase sin dificultad.	2.17	.595
El profesor de este curso responde cualquier pregunta, sin considerar si el que la hace es de los mejores o peores alumnos.	2.15	.831
El profesor se preocupa de decirnos cómo podemos mejorar lo que hemos hecho mal.	2.13	.753
El profesor de este curso se preocupa por enseñarnos cómo usar en la vida diaria lo que aprendemos en clase.	2.01	.803
El profesor casi nunca hace comparaciones entre nosotros.	2.01	.855
El profesor de esta clase habla con tranquilidad y sin apuro, de tal forma que todos entendemos.	2.01	.855
Cuando el profesor nos deja trabajos y/o tareas, nos explica cuáles son los objetivos.	1.96	.866
En este curso, la mayoría de mis compañeros se esfuerza por lograr que su trabajo sea mejor que el de los demás.	1.94	.716
En este curso es fácil atender al profesor o estudiar porque casi ningún compañero interrumpe o molesta.	1.93	.724
Con frecuencia, nuestro profesor propicia la colaboración entre compañeros más que la competencia.	1.93	.720
Durante las clases de este curso casi nunca nos levantamos de nuestros asientos, y cuando lo hacemos, es por un motivo justificado.	1.92	.871

Ítem	Promedio	DS
Nuestro profesor fomenta la cooperación entre nosotros, de tal manera que si alguien no comprende, siempre hay un compañero dispuesto a ayudarlo.	1.91	.772
En este curso da gusto estudiar porque siempre sabemos lo que debemos hacer, nadie molesta y casi nunca se pierde tiempo.	1.91	.777
Nuestro profesor casi siempre fomenta el trabajo en grupo, menciona que así podemos ayudarnos entre nosotros y aprender de los demás.	1.83	.766
El profesor menciona con frecuencia que debemos esforzarnos para lograr lo que nos proponemos.	1.82	.788
Cuando el profesor nos manda a hacer un ejercicio en clase, nos proporciona suficiente tiempo para que podamos terminarlo.	1.82	.742
El profesor hace que los trabajos y/o tareas que tenemos que hacer nos resulten divertidos e interesantes.	1.81	.798
En este curso, los compañeros nos ayudamos unos a otros.	1.76	.748
El profesor nos felicita individualmente cuando logramos una mejor nota comparada a la anterior.	1.76	.849
En este curso casi nunca nos sentimos cansados por la gran cantidad de tareas que tenemos que hacer.	1.67	.879
En este curso, el profesor nos hace sentir su interés por que comprendamos qué lograremos al aprender la información que nos brinda.	1.51	1.035
El profesor explica muy rápido el tema a desarrollar en cada clase.	1.50	.903
En este curso casi nunca nos sentimos presionados por la rapidez con que hay que hacer los trabajos que nos deja el profesor en clase.	1.48	.817
Con el profesor de este curso, con frecuencia hacemos competencia porque así podemos demostrar quiénes son los mejores.	1.36	.846
En este curso, los alumnos nos sentimos preocupados porque nos mandan a hacer muchas tareas y/o trabajos y nos dan poco tiempo para terminarlos.	1.33	.879

tem	Promedio	DS
Al momento de entregar los exámenes, el profesor casi siempre felicita públicamente al alumno que obtuvo la mejor nota.	1.27	.904
Cuando debemos hacer un trabajo y/o tarea en clase, el profesor nos da poco tiempo para realizarlo.	1.23	.886
En este curso, muchas veces el profesor deja de explicar el tema porque hay compañeros conversando o molestando.	1.22	.874
En este curso, cada uno tiene que solucionar los problemas que encuentra porque nadie te ayuda.	1.21	.846
En este curso, con frecuencia, no entendemos cómo debemos realizar los trabajos y/o actividades.	1.20	.811
En esta clase, cada uno se ocupa de lo suyo y nadie te ayuda aunque lo necesites.	1.19	.800
Solo los mejores alumnos reciben atención del profesor.	1.17	1.064
En este curso, cada uno quiere ser el mejor y nos esforzamos para lograrlo.	1.13	.692
El profesor responde más a las preguntas de los mejores alumnos de la clase que a las de los demás.	1.13	1.019
El profesor hace la clase sin importarle si estamos comprendiendo.	1.02	.893
Con este profesor, lo más importante es estar entre los mejores de la clase y no cuánto aprendamos.	1.00	.760
En las clases de este curso casi nadie atiende porque se pierde mucho tiempo y hay demasiada bulla.	.98	.908
Considero que en este curso es difícil concentrarme porque, con demasiada frecuencia, alguien se levanta y va de un lado a otro sin necesidad.	.93	.844
Al momento de supervisar el desempeño de los alumnos, el profesor les dedica más tiempo a los mejores de la clase.	.93	.910

Tabla A2.

Listado de los ítems y sus cargas factoriales en los factores 1 y 2.

Ítem	Promedio	DS
El profesor menciona con frecuencia que debemos esforzarnos para lograr lo que nos proponemos.	.560	-0.95
El profesor de este curso nos trata a todos por igual, sin preferencias.	.691	.042
El profesor se preocupa de que cada uno aprenda.	.729	-.206
El profesor verifica constantemente, mediante preguntas, que hayamos comprendido la clase sin dificultad.	.506	.021
El profesor de este curso responde cualquier pregunta, sin considerar si el que la hace es de los mejores o peores alumnos.	.775	.019
El profesor se preocupa de decirnos cómo podemos mejorar lo que hemos hecho mal.	.736	-.059
El profesor de este curso se preocupa por enseñarnos cómo usar en la vida diaria lo que aprendemos en clase.	.296	-.405
El profesor casi nunca hace comparaciones entre nosotros.	.281	.082
El profesor de esta clase habla con tranquilidad y sin apuro, de tal forma que todos entendemos.	.644	-.073
Cuando el profesor nos deja trabajos y/o tareas, nos explica cuáles son los objetivos.	.630	-.228
En este curso, la mayoría de mis compañeros se esfuerza por lograr que su trabajo sea mejor que el de los demás.	-.218	.248
En este curso es fácil atender al profesor o estudiar porque casi ningún compañero interrumpe o molesta.	.471	.081
Con frecuencia, nuestro profesor propicia la colaboración entre compañeros más que la competencia.	.413	-.294
Durante las clases de este curso casi nunca nos levantamos de nuestros asientos, y cuando lo hacemos, es por un motivo justificado.	.274	-.130

Ítem	Promedio	DS
Nuestro profesor fomenta la cooperación entre nosotros, de tal manera que si alguien no comprende, siempre hay un compañero dispuesto a ayudarlo.	.514	-.375
En este curso da gusto estudiar porque siempre sabemos lo que debemos hacer, nadie molesta y casi nunca se pierde tiempo.	.516	-.190
Nuestro profesor casi siempre fomenta el trabajo en grupo, menciona que así podemos ayudarnos entre nosotros y aprender de los demás.	.552	-.268
El profesor menciona con frecuencia que debemos esforzarnos para lograr lo que nos proponemos.	.560	-.095
Cuando el profesor nos manda a hacer un ejercicio en clase, nos proporciona suficiente tiempo para que podamos terminarlo.	.500	-.018
El profesor hace que los trabajos y/o tareas que tenemos que hacer nos resulten divertidos e interesantes.	.509	-.295
En este curso, los compañeros nos ayudamos unos a otros.	1.31	2.28
El profesor nos felicita individualmente cuando logramos una mejor nota comparada con la anterior.	.306	-.496
En este curso casi nunca nos sentimos cansados por la gran cantidad de tareas que tenemos que hacer.	.371	-.273
En este curso, el profesor nos hace sentir su interés por que comprendamos qué lograremos al aprender la información que nos brinda.	-.070	-.278
El profesor explica muy rápido el tema a desarrollar en cada clase.	.511	.311
En este curso casi nunca nos sentimos presionados por la rapidez con que hay que hacer los trabajos que nos deja el profesor en clase.	.214	-.315
Con el profesor de este curso, con frecuencia hacemos competencia porque así podemos demostrar quiénes son los mejores.	.077	.491

Ítem	Promedio	DS
En este curso, los alumnos nos sentimos preocupados porque nos mandan a hacer muchas tareas y/o trabajos y nos dan poco tiempo para terminarlos.	.294	.252
Al momento de entregar los exámenes, el profesor casi siempre felicita públicamente al alumno que obtuvo la mejor nota.	-.091	.442
Cuando debemos hacer un trabajo y/o tarea en clase, el profesor nos da poco tiempo para realizarlo.	.131	.228
En este curso, muchas veces el profesor deja de explicar el tema porque hay compañeros conversando o molestando.	.403	.286
En este curso, cada uno tiene que solucionar los problemas que encuentra porque nadie te ayuda.	.364	.136
En este curso, con frecuencia, no entendemos cómo debemos realizar los trabajos y/o actividades.	.257	.411
En esta clase, cada uno se ocupa de lo suyo y nadie te ayuda aunque lo necesites.	.303	.215
Solo los mejores alumnos reciben atención del profesor.	.587	.386
En este curso, cada uno quiere ser el mejor y nos esforzamos para lograrlo.	-.484	.358
El profesor responde más a las preguntas de los mejores alumnos de la clase que a las de los demás.	.610	.382
El profesor hace la clase sin importarle si estamos comprendiendo.	.587	.218
Con este profesor, lo más importante es estar entre los mejores de la clase y no cuánto aprendamos.	.180	.619
En las clases de este curso casi nadie atiende porque se pierde mucho tiempo y hay demasiada bulla.	.500	.240
Considero que en este curso es difícil concentrarme porque, con demasiada frecuencia, alguien se levanta y va de un lado a otro sin necesidad.	.490	.410
Al momento de supervisar el desempeño de los alumnos, el profesor les dedica más tiempo a los mejores de la clase.	.435	.505