

Article

# El Clima de Aula En Educación Física. Un Caso en la Ciudad de Medellín-Colombia

## The Classroom Climate in Physical Education. A Case in The City Of Medellín-Colombia

Johnatan Durango Cossio, Medys Montiel Tejada y Didier Fernando Gaviria Cortes

*Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia*

### RESUMEN

---

Objetivo: comprender el clima de aula en la asignatura de educación física del grado décimo, en una institución pública de Medellín-Colombia. Método: investigación de corte cualitativo, por medio de un estudio de caso. Participaron 84 adolescentes, entre 15 y 18 años de edad. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a los profesores, y se aplicó un cuestionario de 23 enunciados a los estudiantes, que fue analizado de forma descriptiva y con tablas de frecuencia por medio del software SPSS versión 22. El cuestionario fue la base para realizar una guía de preguntas aplicada en tres grupos focales. Resultados: se evidencia que a algunos alumnos les gusta la clase de educación física, mientras que otros la rechazan por la metodología de la profesora. Existe compañerismo en el grupo, pero, a su vez, la intolerancia no permite relaciones afectivas. La mayoría considera que la profesora los trata con respeto y de manera justa. Conclusión: la actitud del profesorado hacia los alumnos, las relaciones estudiante-profesor y estudiante-estudiante, el trato por parte del profesor y la metodología, son factores que influyen en el clima de aula en la asignatura de educación física.

**Palabras Clave:** educación física, clima de aula, interacción, profesor, estudio de caso

### ABSTRACT

---

Objective: to understand the classroom climate in the tenth grade physical education subject, in a public institution in Medellin-Colombia. Method: Qualitative research, by means of a case study. The participants were 84 adolescents, between 15 and 18 years old. Semi structured interviews were conducted with the teachers, and a questionnaire of 23 statements was applied to the students, which was analysed descriptively and with frequency tables by means of the software SPSS version 22. The questionnaire was the basis for a guide of questions applied in three focus groups. Results: It is evident that some students like the physical education class, while others reject it because of the teacher's methodology. There is fellowship in the group but, in turn, intolerance does not allow emotional relationships. Most consider that the teacher treats them with respect and fairness. Conclusion: The attitude of the teachers towards the students, the relationships student-teacher and student-student, the treatment by the teacher and the methodology, are factors that influence the classroom climate in the subject of physical education.

**Keywords:** Physical education, classroom climate, interaction, teacher, case study

# INTRODUCCIÓN

---

La escuela es un lugar donde se viven experiencias inolvidables, puesto que allí suceden cosas divertidas, un primer amor, desilusiones, alegrías y tristezas; en la escuela hallamos amistades que pueden perdurar, o que tan solo son pasajeras, además de los vínculos de afecto con los maestros. En la escuela se viven experiencias que podemos observar y reflexionar en torno a ellas; por ejemplo, comportamientos y actitudes con relación a la forma de solucionar los conflictos, o de relacionarnos con los otros, con el mundo y con nosotros mismos.

Para Petrus (1998), la escuela es una sociedad en miniatura en la que se presentan problemas y conflictos similares a los de la Sociedad, de forma que las relaciones interpersonales son claves para propiciar un ambiente escolar adecuado para adquirir aprendizajes significativos para la vida. Es en el aula de clase donde las relaciones entre los sujetos toman fuerza, vitalidad y trascendencia; se trata del aula de clase como un espacio de comunicación, interacción social, goce, solidaridad, creatividad, afectos, experiencia, entre otros valores atribuidos a la misma (Cros, 2003). En este sentido, Marchena (2005) indica que la relación educativa en el aula, supone un conjunto de relaciones sociales establecidas entre el educador y el educando, relaciones con características cognitivas y afectivas encaminadas hacia objetivos educativos.

Así mismo, Vieira (2007) plantea que el aula de clase se convierte en un lugar de regocijo y emociones por doquier, constituido por elementos que permiten interacciones de tipo personal. La relación pedagógica en el aula es mejor, cuanto más abierta, positiva y constructiva se vuelva la comunicación entre el profesor y los alumnos. Es decir, el clima social, en el contexto escolar, está configurado por la interacción entre el profesor y los estudiantes y entre estudiantes (Cid, 2001).

En este sentido, la escuela, además de ser un espacio en el que se adquieren conocimientos que ayudan a formar el intelecto a través de potenciar cualidades y habilidades, también fomenta las interacciones sociales a través de temáticas complejas, como las diferencias morales, la violación de normas y la mala convivencia (Echavarría, 2003).

Para diferentes autores, las expresiones *clima de aula* y *ambiente de aula* son análogas. Para Marchena (2005), el ambiente de aula es una construcción organizada por la integración de quienes conforman el aula de clase y por la relación en la forma de pensar de cada una de las personas. Ascorra, Arias & Graff (2003), por su parte, definen el clima de aula como una dimensión emergente de las relaciones que se establecen entre alumnos y profesores, cuya interacción conduce a establecer normas y hábitos de comportamiento *ideales* dentro del aula de clase para convivir pacíficamente. Sin embargo, cumplir con este propósito no suele resultar fácil.

Para Sánchez (2009), a medida que se generan acuerdos y se instauran las normas de funcionamiento entre los participantes, el clima del aula tiende a estabilizarse, lo que resulta fundamental para que el alumno viva de forma positiva la experiencia del aula, algo que depende, en gran medida, del ambiente que logren crear los alumnos y profesores en el contexto educativo, es decir, el clima de aula. Según Espadero & Vilches (2018), el clima de aula es un aspecto fundamental que se encuentra en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, “desde el papel que el profesorado debe jugar en el aula, en sus diferentes dimensiones, hasta las relaciones que mantiene con su alumnado y las que ayuda a generar entre ellos” (p.59).

El alumno, como uno de los protagonistas del aula, expresa comportamientos que pueden ocasionar un clima de aula negativo. Es el caso, por ejemplo, de aquellos estudiantes que siempre quieren ser el centro de atención, o convertirse en el bufón de la clase. De acuerdo con Calvo, Marrero & García (2001), “los comportamientos que alteran normalmente la convivencia en las aulas se concentran en los comportamientos verbales, comportamientos para llamar la atención y comportamientos asociados a la hiperactividad” (p.119). Dentro de este tipo de comportamientos se encuentran las conductas disruptivas, entendidas como aquellos comportamientos que alteran las normas de convivencia, generando dificultades en el desarrollo de las tareas cotidianas del aula, propiciando un clima tenso, de malas relaciones interpersonales, tanto entre profesores y alumnos, como entre alumnos y alumnos, e incluso entre profesores (Calvo, Marrero & García, 2001). En este sentido, según Pascual (2010), “cada aula de educación física tiene su propio clima y que hay climas más positivos que otros y climas negativos que comprometen seriamente la convivencia y el aprendizaje del alumnado” (p.66).

Para algunos autores, abordar el clima de aula implica considerar los elementos que lo componen y determinan, a saber, “el ambiente físico de la clase, el sistema social en la clase, el ambiente ordenado, y las expectativas sobre los resultados de los estudiantes” (Sánchez, 2009, p.48). Por su parte, Cid (2001) plantea que, para poder estudiar el aula, es necesario distinguir entre sus componentes fundamentales y aquellos otros más coyunturales o momentáneos, proponiendo así tres dimensiones esenciales del clima de aula:

1. Dimensión *contextual-situacional*: se refiere al contexto, tanto mediato como inmediato, en el que se va a desarrollar la lección o actividad didáctica.
- 2) Dimensión *socio afectiva o clima social del aula*: se refiere al clima

social del aula como estructura relacional generada por la interacción social, emotiva y afectiva que se produce entre el profesor y los estudiantes, y entre éstos, en los procesos del aula. 3) Dimensión *comunicativa*: se refiere al foco central del proceso de enseñanza-aprendizaje, entendido como proceso de comunicación, en el cual los profesores y los alumnos intercambian mensajes y se comunican por diversas vías.

Marchena (2005) expresa que el aula está compuesta por dos sistemas: *social*, donde se incluye la interacción profesor-alumno y alumno-alumno; y *cultural*, donde se incluyen las situaciones derivadas del énfasis que ponen los alumnos para realizar las tareas de clase.

Para Pascual (2010), los elementos que pueden contribuir a crear un ambiente positivo en la clase de educación física pueden ser la disciplina y las normas de clase, la motivación y la comunicación.

Según Sáenz-López (1997), la clase de educación física tiene unas características que la hacen diferente al resto de asignaturas del currículo escolar; al comparar una sesión de educación física y una sesión clásica en el aula, desde la perspectiva de los alumnos y profesores, el autor concluye que la clase de educación física, en su práctica, posee las siguientes características:

Mayor dinamismo del alumnado y el docente.

Mayor implicación motriz, dado que los alumnos y el docente están en continuo movimiento durante todas las sesiones.

Mayor implicación psicosocial, al existir relaciones fluidas y continuas entre los alumnos, y de estos con el docente.

Mayor libertad de movimientos, al estar en continuo movimiento por todo el espacio (patio-gimnasio) durante el tiempo que dura la clase.

Mayores complicaciones organizativas a la hora de realizar las actividades.

Mayor comunicación verbal y no verbal entre todos los participantes del proceso educativo.

Mayor interacción social del alumno/a con sus compañeros y con el docente.

Mayor relación de comunicación del docente con el alumnado y del alumnado entre sí.

Mayor retroalimentación del docente hacia el alumnado.

Con base en lo anterior, se planteó como objetivo de estudio comprender el clima de aula en la asignatura de educación física del grado décimo en una institución educativa de la ciudad de Medellín, puesto que, como se mencionó, las interacciones sociales que en la clase de educación física se producen, son diferentes que las acontecidas en cualquier otra asignatura, debido a que la realización de tareas en espacios diferentes, los frecuentes cambios de agrupamiento del alumnado y el contacto físico entre los participantes, entre otras, son variables potenciadoras de la interacción en el aula (Sánchez, 2009).

## METODOLOGÍA

---

La investigación es cualitativa, donde se buscó comprender la realidad a través de la lógica interna de sus protagonistas (Galeano, 2003), rescatando su diversidad y particularidad, haciendo énfasis en la valoración de la subjetividad, las experiencias vividas y la interacción social de los sujetos de la investigación. Se realizó por medio de un estudio de casos (Chaverra, Gaviria & González, 2019; Stake, 2007), el cual busca el detalle que permita conocer la particularidad y complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes; en este caso, el clima de aula de los estudiantes de grado décimo.

### Participantes

La población con la cual se llevó a cabo esta investigación fueron 84 adolescentes, 50 hombres y 34 mujeres, con edades comprendidas entre los 15 y 18 años de edad, pertenecientes a tres grupos del grado décimo de educación media de una institución pública de la comuna 12 de la ciudad de Medellín-Colombia.

**Tabla 1.** Participantes de la investigación

Sexo	Edad
50 hombres	Entre 15 y 18 años de edad
34 mujeres	Entre 15 y 18 años de edad

Para la selección de los estudiantes, y el grado escolar, se tuvo presente la percepción del profesorado de la institución educativa, a quienes se les preguntó acerca de la convivencia en el colegio y cuál era el grupo más complejo en la interacción en clase. En este sentido, hubo consenso en que los grupos del grado décimo eran los más difíciles para ellos orientar sus clases. Se percibe que era un grupo problemático con relación a las interacciones entre los estudiantes, y entre ellos y el profesor; a la convivencia dentro de la institución; al bajo interés por el estudio; a las actitudes negativas hacia el colegio; a problemas sociales y familiares, entre otros asuntos que influyen en el clima de aula. Al respecto, algunos comentarios de los profesores fueron:

*... aparentemente hay buena convivencia, pero la problemática familiar la manifiestan con depresión, falta de interés por el estudio, falta de metas, no quieren hacer tareas, falta de emprendimiento. EP.5*

*... se requiere tolerancia por la edad en la que están, son los menos disciplinados, toca hablar mucho, se puede hablar con ellos, son de poca lectura. EP.8*

*... con el grado diez se ha tenido problemas graves; recuerdo el caso de un torneo de fútbol, el cual se tuvo que suspender por peleas entre los estudiantes. EP.6*

Los estudiantes pertenecen a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, es decir, muy bajo y bajo. Las clases de educación física son orientadas por una profesora licenciada en educación física, con experiencia en el área de 24 años. Los contenidos de la asignatura en el momento del estudio fueron: acondicionamiento físico, baloncesto y baile.

### **Estrategias de recolección de información**

Para la recolección de la información se utilizó el cuestionario, la entrevista semiestructurada y el grupo focal. Es importante mencionar que los cuestionarios son usualmente utilizados en estudios de carácter cuantitativo. Sin embargo, en la investigación cualitativa permiten explorar ideas y creencias generales sobre un tema; permiten identificar motivaciones, valores, actitudes, opiniones, preocupaciones, etc., de los sujetos de estudio (Bryman, 2006; Piéron, 2005).

Por no haber encontrado referentes bibliográficos con relación a un instrumento que recogiera nuestro interés, se optó por construir uno propio a partir de los estudios de Sánchez (2009), Hernández & Velázquez (2007), Jiménez (2004) y Gonçalves (1998). Una vez elaborado, se sometió a revisión por parte de tres docentes de educación superior con experiencia en educación física escolar y título de posgrado. Se contó después con la revisión de tres profesores de educación física secundaria, quienes actualmente se desempeñan en la educación secundaria, y se centraron en el aspecto lingüístico. Luego se hizo una prueba piloto en un grupo de estudiantes con condiciones y características similares a las del estudio. El cuestionario consta de 23 preguntas, 21 cerradas y 2 abiertas, organizadas en tres bloques. El primero se relaciona con características emocionales y ambientales en la clase de educación física; el segundo, con la interacción entre docente y estudiante en la clase de educación física; y el tercero, en la interacción entre estudiantes en la clase de educación física. En total se aplicaron 84 cuestionarios, cuyas respuestas fueron analizadas de forma descriptiva y con tablas de frecuencia por medio del software SPSS versión 22.

La entrevista semiestructurada (Denzin & Lincoln, 2012) se realizó con nueve docentes de la institución, con preguntas acerca de la convivencia en el colegio y en el aula de clase, con el fin de tener una contextualización sobre la conducta de los estudiantes. La entrevista fue clave para explorar la forma en que los profesores ven a sus alumnos, y permitió acceder y definir el grado académico con el que se realizaría el estudio. En este sentido, se construyó un derrotero de preguntas claves, con el fin de estimular la conversación con el profesorado. Al igual que el grupo focal, cada entrevista fue precedida de una conversación informal, donde se expuso el objetivo de la misma, y del estudio y su metodología.

En el grupo focal (Barbour, 2013) se desarrolló una guía de entrevista a partir de la revisión bibliográfica, el análisis del cuestionario y la entrevista con los profesores. Además, pasó por la misma revisión que el cuestionario, para luego hacer una prueba piloto con otro grupo de estudiantes. Se realizaron tres grupos focales, conformados por 6 estudiantes seleccionados al azar (18 entrevistados), y en cada grupo participaron tres hombres y tres mujeres. Se les solicitó con antelación el asentimiento de los padres de familia, y se les explicó el objetivo del estudio y el uso de la información por parte de los investigadores (fines exclusivamente académicos y carácter confidencial). Cada encuentro fue acordado y programado con la ayuda de profesores de las asignaturas, quienes cuales autorizaron al alumnado a ausentarse de su

clase. Se llevó a cabo en el aula de los docentes de educación física, con un tiempo promedio de 35 minutos en cada encuentro. Con autorización de los participantes, se grabó nota de voz por medio de celular.

### **Consideraciones éticas**

Las consideraciones éticas de esta investigación estuvieron basadas en las que propone Galeano (2003). Consentimiento informado: se informó a los estudiantes y docentes sobre su participación en la investigación. Con los estudiantes se acordó el uso de grabación de la voz mediante celular.

Confidencialidad: con el fin de salvaguardar el anonimato de los participantes, se asignó un código a cada uno de ellos. Para los docentes se utilizó EP, con numeración de 1 a 9. Para los estudiantes se usó H para los hombres, y M para las mujeres, con numeración de 1 a 6. Para los grupos focales se utilizó GF, numerados de 1 a 3.

Retorno de la información: la información obtenida se comunicó a la institución educativa facilitadora donde se realizó la investigación.

Respeto a los participantes: todos los participantes e investigadores merecen ser tratados como seres humanos, ser respetados y valorados.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

---

Este apartado está organizado en tres momentos. En el primero se presentan los hallazgos relacionados con el clima de aula en la asignatura de educación física; en el segundo, los resultados que emergieron en la interacción profesor estudiante; y en el último, la interacción entre estudiantes.

### **El clima de aula en la asignatura de educación física**

La influencia del contexto o ambiente en el cual se realiza la práctica de educación física en la escuela, juega un papel fundamental en la motivación del alumnado hacia la práctica de la actividad física y el deporte, tanto dentro de la institución educativa como fuera de ella (Coterón, Franco, Pérez & Sampedro, 2013). Así, para mejorar la participación de los estudiantes en la clase, se debe conocer mejor cuáles son los factores que influyen sobre las actitudes del alumnado (Stuntz & Weiss, 2009). Estudios acerca de los factores determinantes de actitudes positivas y negativas hacia la educación física, demuestran el efecto que tiene un buen o mal clima de aula en los comportamientos de los estudiantes en la asignatura (Figley, 1985; Luke & Sinclair, 1991; Carlson, 1995; Cuevas, Contreras & García, 2012; Gutiérrez, 2014).

En este sentido, al preguntar a los estudiantes acerca del clima de aula en la clase de educación física, el 68% dice que siempre, o casi siempre, la clase tiene un ambiente agradable; además, un 69% de los estudiantes se sienten felices en la clase. En sus voces, algunos motivos que les despiertan estos sentimientos son:

*"... la verdad, es como una de las clases que uno más quiere de la semana, es la única clase diferente". H1-GF2.*

*"... es de esa que lo desestresa a uno... propone cosas nuevas para la clase". M2-GF1.*

Por otra parte, pocos estudiantes (8,4%) no se sienten felices de participar en la clase de educación física. Igualmente, sólo algunos (9,5%) consideran la clase poco agradable. Los motivos que llevan al alumnado a tener estas percepciones y sentimientos, están relacionados con la falta de gusto por la práctica deportiva, la metodología de la profesora y la poca práctica de la asignatura, pues –a su juicio– da mayor tiempo a la teoría. En este sentido, los estudiantes expresaron:

*"... qué pereza siempre saltos y trotar". H1-GF3.*

*"... mucha teoría en el salón y nos queda poco tiempo en la cancha; debe optimizar el tiempo porque solo son dos horas a la semana y no hacemos nada". M3-GF2.*

*"... se alarga mucho con cosas que no son de la clase, ¿sí me entiende?, debería ser más concreta para salir rápido del salón". H2-GF3.*

Moreno & Cervelló (2003) expresan que el profesor repercute significativamente en el interés, satisfacción, comportamiento, disciplina y grado de implicación del estudiantado, y lo hace a través de la metodología que emplea con sus alumnos. Para ello se debe tener en cuenta el tiempo de duración y frecuencia semanal de la clase de educación física, la actitud movida por la motivación, el carácter que involucre lo democrático-comprensivo, donde el profesor también sea alegre y acepte las iniciativas individuales que le enriquecen el ambiente del aula de manera positiva. Además, los autores también hacen hincapié en que la motivación es lo que permite que los estudiantes encuentren satisfactorias las clases,

que se involucren cada vez más con las actividades, y que aprecien las tareas con mayor grado de complejidad, ya que se encuentran en una edad donde es necesario saber motivarlos.

Por otra parte, Gutiérrez, Pilsa & Torres (2007), establecieron en su estudio que a los estudiantes lo que menos les gusta son las clases teóricas y los exámenes. En consecuencia, la selección de los contenidos por parte del profesor y la metodología que implemente en sus clases, puede influir en el desarrollo de actitudes positivas y negativas hacia la asignatura de educación física y hacia la práctica deportiva fuera de la escuela.

### **Interacción docente-estudiante en la clase de educación física**

Como se ha señalado, el docente es un referente en el proceso de formación de sus estudiantes, por lo que su actuar y su pensar deben ser consecuentes, por lo que debe contar con conocimientos/habilidades sociales y académicas para lograr los objetivos de área, y así contribuir con el proceso de formación del estudiantado (Canales et al., 2018; Sevil et al., 2017). Pulido (2009) menciona algunas habilidades sociales que debe tener un docente, como lo son la *empatía*, para ser sensible frente a la condición del otro y orientarlo; la *asertividad*, para expresarse respetando los derechos de los demás; y la *escucha activa*, para comprender el punto de vista del otro).

Por su parte, Lara et al., Navales, Sánchez, Bravo, y Pérez (2016) mencionan que hay factores coadyuvantes en la relación de los docentes con sus estudiantes, y que están basados en el vínculo o relación entre lo cognitivo y lo afectivo, en la valoración de las necesidades individuales y grupales, y en la participación activa y la motivación en el aprendizaje, todo esto, articulado con el uso de los métodos de enseñanza, facilitan el proceso académico y social en el ambiente escolar.

En este sentido, indagamos a los estudiantes sobre aspectos relacionados con la interacción con su profesora, preguntando: *¿La profesora es agradable con los estudiantes?*, a lo que el 82% respondió *casi siempre y siempre*; y *¿La profesora trata a los estudiantes de manera justa?*, a lo que el 67% respondió positivamente. En este sentido, manifestaron los estudiantes:

*"... a todos nos trata por igual". M3-GF1.*

*"... es muy didáctica, hace que nos respetemos y nos respeta". M2-GF1.*

*"... no se muestra como una autoridad, sino como una amiga". H2-GF 1.*

Se puede apreciar cómo los estudiantes perciben un trato agradable e igual para quienes participan de la clase, y no un trato diferenciado por parte de la docente. Los estudios de Pereira, Carreiro da Costa & Diniz (1998) y Gaviria & Castejón (2016), revelaron, a nivel general, que el alumnado considera que el profesor no tiene un trato diferente entre ellos en la asignatura, por lo que se sientan a gusto con su profesor. Moreno & Cervelló (2004), concluyeron en su estudio que cuando el docente da un trato justo a sus estudiantes, contribuye a que mejoren su gusto y actitud hacia la asignatura.

En relación con la pregunta *¿Me siento cómodo hablando con mi profesora de mis problemas?*, el 19 % manifestó estar de acuerdo, el 39 % en desacuerdo y el 41% en posición neutral. Al respecto, los estudiantes expresan:

*"... ella el año pasado fue nuestra directora de grupo, y más de un estudiante tuvo conflictos dentro del salón y fuera del colegio, y muchos encontraron en la profesora la confianza para poder solucionar sus problemas, porque es muy buena persona". M3-GF1.*

*"... muchos encontramos en la profesora una persona que escucha". M2-GF1.*

Para Tapia (2005), una variable que ha sido positivamente valorada en los estudios por el alumnado, es la ayuda que el profesorado brinda al estudiante dentro y fuera de la clase. En este sentido, Vásquez (2012) plantea la necesidad de que el profesorado propicie espacios que promuevan el trato justo a partir de la oportunidad de negociar con el otro, la comunicación efectiva y afectiva, y el buen humor y el respeto. Así, la oportunidad de negociar con el otro permite expresarse, escuchar los puntos de vista y llegar a acuerdos; de esta manera, se hace uso de la comunicación efectiva y afectiva, que facilita la comprensión del otro, como también agregar el buen humor, para alivianar la carga de las dificultades, sin trivializarlas y conservando el respeto.

Por otra parte, ante la pregunta *¿La profesora me escucha cuando tengo algo que decir?*, el 60% de los estudiantes respondió estar de acuerdo, expresando:

*"... tiene un chip, uno la busca para contarle los problemas, es una persona que se preocupa por nosotros". M1-GF2.*

*"... escucha mucho a los demás, es muy respetuosa y trata de llevar todo súper bien". M2-GF1.*

La labor del docente es importante porque, además de estar en el aula de clase y transmitir conocimientos, también asume responsabilidades en la formación integral del estudiante. Tal como lo expresa Marqués (2000), el docente, después de la familia, es un actor determinante e influyente en el estudiante, y es necesario que pueda orientar acertadamente al estudiantado en su proceso de formación académica y social. Artavia (2005) plantea que es conveniente que el docente establezca empatía con los estudiantes, donde esté presente el respeto, el diálogo, la comprensión y la confianza, para crear un ambiente positivo en el aula.

Un aspecto muy relevante y a la vez motivador, se explora cuando se pregunta *¿La profesora expresa cuando hago un buen trabajo?*, a lo que el 60% responde estar de acuerdo, y es algo que repercute en la actitud de los estudiantes:

*"... ella busca la manera de desarrollar nuestras capacidades y se enfoca en el aprendizaje para la vida". M3-GF2.*

Igualmente, Nolasco (2007) estableció en su estudio que la ayuda brindada por el profesorado a sus estudiantes es fundamental para que se sientan acogidos en el proceso de formación de la asignatura. El hecho de dirigirse a un estudiante, hacerle saber cómo está haciendo su trabajo, implica que el profesor lo está observando, que está pendiente de su trabajo y se convierte en un estímulo positivo para él, lo motiva a manifestar logros y dificultades en el proceso, convirtiéndose en un proceso de diálogo y toma de decisiones compartidas (López et al., 2006).

### **Interacción entre estudiantes en la clase de educación física**

Promover las buenas relaciones entre los estudiantes en las clases, debe de ser uno de los propósitos de la asignatura de educación física en la escuela, algo que representa una gran responsabilidad para el profesorado. Coll (1984) es enfático en señalar que las relaciones entre alumnos,

... inciden de forma decisiva sobre aspectos tales como el proceso de socialización en general, la adquisición de competencias y de destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración e incluso el rendimiento escolar (p.119).

Se puede afirmar que un profesor que fomente el trabajo en equipo, la solidaridad, la cooperación, entre otros valores sociales, hará crecer las relaciones y la confianza entre los alumnos. En este sentido, ante la pregunta *¿Se puede confiar en la mayoría de la gente del salón?*, el 46% de los estudiantes contestó *algunas veces*, mientras el 30% respondió *siempre*. Al respecto, los estudiantes expresaron:

*"... hay diferentes personalidades; por ejemplo, véalo a él como es, y él se lleva bien con todo el salón; en cambio hay otra gente que quiere que todo el mundo le marche". H3-GF2.*

*"... la intolerancia; hay personalidades diferentes, y hay gente que no tolera estas personalidades. Preferimos juzgar al otro sin conocerlo bien o, digamos, no sabemos la situación del otro, o como se siente. Puede que alguien actúe diferente un día, y al otro no, y lo juzgamos solo por el día en el que lo vimos". H2- GF2.*

Como parte de la adquisición de valores, y cómo los reflejan en la sociedad, se plantearon las siguientes preguntas con relación al trabajo en equipo, el cual involucra a los demás en los distintos procesos de socialización: *¿Me escogen para que haga parte de su equipo?*, a lo cual el 56% respondió *sí*, mientras el 39% respondió *algunas veces*. *¿Me invitan a hacer cosas con ellos?*, a lo que el 51% respondió *la mayoría de las veces*, frente al 40% que respondió *algunas veces*. *¿Me piden que los deje trabajar conmigo?*, a lo que el 55% respondió *algunas veces*. *¿Me piden que me una a ellos cuando estoy solo?*, a lo que el 52% respondió *sí*, mientras el 39% respondió *algunas veces*. En este sentido, testimonios que ilustran estas realidades son:

*"... el grupo es muy dividido, pero cuando nos toca comprometernos, todos trabajamos bien, pero por ratos". M1-GF2.*

*"... yo soy muy diferente a mucha gente, pero yo siento que me adapto y aprendo de ellos". H3-GF3.*

*"... no todos nos llevamos bien, pero cuando nos unimos para mejorar, se nota mucho". H2-GF3.*

Vilalta (2012) expresa que todas las vivencias de los estudiantes en la escuela, influyen en la formación de su identidad, en las preferencias, en el espíritu crítico, siendo el docente quien tiene la responsabilidad de potenciarlos, y el docente de educación física cuenta con una herramienta importante, como lo es juego.

En términos de motivación y apoyo por parte de los compañeros, se preguntó a los estudiantes, *¿Me dicen que soy bueno en las cosas?*, a lo cual el 45% respondió *algunas veces*. A la pregunta *¿Me explican si no entendí algo?*, el 58% respondió

siempre o casi siempre. Al respecto, algunos estudiantes manifestaron:

*"... es bueno cuando a uno le dicen las cosas buenas que hace". M3-GF3.*

*"... cuando estamos jugando, no falta el que le dice a uno como tiene que jugar o hacer lo que estemos haciendo en grupo y así ganar". H2-GF2*

Por otra parte, al preguntar *¿Me apoyan si algo me está molestando?*, el 52% de los estudiantes respondió *muchas veces*, y ante la pregunta *¿Me apoyan si otros estudiantes me tratan mal?*, el 45% respondió que *la mayoría de las veces* encuentran apoyo en sus compañeros de clase:

*"... en educación física uno se hace con la amistad, es con quien uno se lo lleva mejor... si se cayó, uno se ríe, pero es de amistad, no de burla". H1-GF1.*

*"... seguridad de saber que, si uno se cae jugando, él va a estar allí para ayudarme". M3-GF2.*

Sin embargo, algunos estudiantes también manifestaron que, a veces, en la clase se presentan reproches por parte de algunos compañeros a quienes no hacen bien las tareas, e indiferencia porque consideran que no todos son buenos en las tareas de la asignatura, y es fundamental trabajar con quienes tienen mayor empatía en la clase.

*"... a veces, qué pereza con esas personas... uno se equivoca y le reprochan, ellos no aceptan que se equivocan". H2-GF2.*

*"... uno no hace educación física con gusto cuando le toca con una persona con quien no tiene una buena relación". M2-GF1.*

Se puede afirmar que las relaciones que se presentan en la clase, en muchas ocasiones dependen de la capacidad y estilo del profesor orientar su clase. De allí, lo importante que resulta escuchar a los estudiantes para mejorar el proceso educativo, ya que unas buenas relaciones ayudan a que los estudiantes logren los objetivos planteados, propiciando de esta forma un aprendizaje significativo, tanto en educación física como en la escuela (Gaviria, 2016).

En este sentido, Ospina (2008) llama la atención a la educación del momento, invitando a fortalecer el desarrollo con sentido ético y solidario, como algo que permite avanzar en la reflexión que debe existir entre la educación, la comunicación y el desarrollo humano, para asumir nuestro compromiso con la sociedad, y propone hacerlo a través del diálogo, de la expresión de las necesidades, de los intereses y problemas desde lo individual y colectivo, lo que posibilita la construcción de ambientes de aprendizaje variados, motivadores, significativos, donde la participación, la autonomía, el respeto y la subjetividad son parte de la aceptación del otro.

## CONCLUSIONES

---

Se destaca en la clase de educación física un ambiente agradable para los alumnos, que se muestran *contentos* con su profesora y con sus compañeros, lo que facilita la interrelación del profesor con sus estudiantes y entre ellos mismos. El sentimiento o percepción de agrado hacia la asignatura, es un factor determinante para la creación de un buen clima de aula. En este sentido, el estudio del clima de aula en la clase de educación física es esencial para comprender a cabalidad las interacciones entre los protagonistas de la clase.

Con respecto a la metodología utilizada por la profesora, los estudiantes manifiestan no gustar de la teoría, en especial cuando ella *se toma* el tiempo de la práctica. Consideran que se debe de dar prioridad a la práctica, la cual favorece la participación y motivación del alumnado en la práctica del deporte y la actividad física.

Existe un clima de aula positivo en la práctica de educación física, basado en buenas relaciones entre la profesora y sus estudiantes. La profesora se relaciona de manera cordial y afectuosa con el alumnado, logrando con ello que la tengan en cuenta para dialogar con ella acerca de sus problemas escolares o personales, por lo que generar confianza a los jóvenes, indicio de un buen clima de aula.

La conducta dentro del aula está determinada por factores como la actitud del profesor, su relación afectiva y emocional con los estudiantes y su manera de presentar los contenidos del área. En la clase de educación física, el comportamiento de los estudiantes gira en torno a la calidad de la clase del profesor, a su planeación, a su metodología, y aún más marcado, a su didáctica para desarrollar el tema. Si el profesor es ingenioso, divertido y presenta sus contenidos

conceptuales de manera práctica y congruente, le da un toque atractivo a la clase, hecho que detona una actitud positiva de disposición y reciprocidad en la conducta de los estudiantes.

En las diferentes tareas de la clase de educación física, se evidencia un compañerismo que incentiva al trabajo en grupo, la socialización y la unión del grupo, generando así un ambiente de aula positivo.

La educación formal en Colombia se organiza en tres niveles: a) Preescolar, que comprende mínimo un grado obligatorio; b) Educación básica, con una duración de nueve grados, que se desarrolla en dos ciclos: educación básica primaria, de cinco grados, y educación básica secundaria, de cuatro grados; y c) La educación media, con una duración de dos grados.

## REFERENCIAS

1. Artavia, J. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Un estudio de caso. Actualidades Investigativas en Educación, 5(2), 1-19.*
2. Ascorra, P., Arias, H., & Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos, 5(1), 117-135.*
3. Barbour, R. (2013). Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa. *Madrid: Morata.*
4. Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research, 7, 97-113.*
5. Calvo, P., Marrero, G., & García, A. (2001). Las conductas disruptivas en secundaria: análisis comparativo entre profesores y alumnos. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología, 4-5, 111-119.*
6. Canales, P., Aravena, O., Carcamo, J., Lorca, J. & Martínez, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 34, 212-217.*
7. Chaverra, B., Gaviria, D., & González, V. (2019). El estudio de caso como alternativa metodológica en la investigación en educación física, deporte y actividad física. *Conceptualización y aplicación. Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 35, 250-254.*
8. Carlson, T. (1995). We hate gym: Student's alienation from physical education. *Journal of Teaching Physical Education, 44(14), 467-477.*
9. Cid, A. (2001). Observación y análisis de los procesos de aula en la universidad: una perspectiva holística. *Enseñanza, 19, 181-208.*
10. Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje, 7(27-28), 119-138.*
11. Coterón, J., Franco, E., Pérez, J., & Sampedro, J. (2013). Clima motivacional, competencia percibida, compromiso y ansiedad en Educación Física. *Diferencias en función de la obligatoriedad de la enseñanza. Revista de Psicología del Deporte, 22(1), 151-157.*
12. Cros, A. (2003). Convencer en classe. *Argumentación y discurso docente. Barcelona: Ariel.*
13. Cuevas, R., Contreras, O., & García, T. (2012). Effects of an experimental program to improve the motivation in physical education of spanish students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 47, 734-738.*
14. Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). Introducción general. *La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin & Y. Lincoln (Cords.), Manual de investigación cualitativa I: el campo de la investigación cualitativa (pp.43-101). Barcelona: Gedisa.*
15. Echavarría, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1(2), 15-43.*
16. Espadero, I., & Vilches, A. (2018). Clima del aula en la educación científica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 35, 59-76.*
17. Figley, G. (1985). Determinants of attitudes towards physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 4, 229-240.*
18. Galeano, M. (2003). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. *Medellín: Universidad de Eafit.*
19. Gaviria, D. (2016). La educación física a través de los ojos y la voz de los estudiantes de grado once. *Un estudio de caso en la ciudad de Medellín-Colombia (Tesis Doctoral). Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.*
20. Gaviria, D., & Castejón, F. (2016). La educación física en la voz de los estudiantes de secundaria. *Un estudio de caso. Cultura, Ciencia y Deporte, 11(32), 107-118.*
21. Gonçalves, C. (1998). Relações entre características e crenças dos alunos e os seus comportamentos nas aulas de educação física (Tesis Doctoral). *Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.*
22. Gutiérrez, M. (2014). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 26, 9-14.*
23. Gutiérrez, M., Pilsa, C., & Torres, E. (2007). Perfil de la educación física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. *RICYDE Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 3(8), 39-52.*
24. Hernández, J., & Velázquez, R. (2007). La educación física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan. *Barcelona: Graó.*
25. Jiménez, R. (2004). Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de Educación Física en secundaria (Tesis Doctoral). *Extremadura: Universidad de Extremadura.*
26. Lara, L., Navales, M., Sánchez, L., Bravo, G., & Pérez, C. (2016). Las relaciones de poder profesor alumno en el aula. *Una reflexión desde la práctica. Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social, 10, 51-58.*

27. López, V., Monjas, R., Gómez, J., López, E., Martín, J., González, J.,... Marugán, L. (2006). La evaluación en educación física revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. *La evaluación formativa y comparativa. Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 31-41.
28. Luke, M., & Sinclair, G. (1991). Gender differences in adolescents' attitudes toward school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(11), 31-46.
29. Marchena, R. (2005). El ambiente en las clases de matemáticas y la respuesta a las diferencias individuales. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 57(2), 197-209.
30. Marquès, P. (2000). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. *España: Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Educación*.
31. Moreno, J., & Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumnado hacia la educación física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza*, 21, 345-362
32. Moreno, J. & Cervelló, E. (2004). Influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la educación física. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 14(1), 33-51.
33. Nolasco, R. (2007). As Percepções pessoais, crenças e valores dos alunos na disciplina de educação física (Dissertação de Mestrado). *Rio de Janeiro: Universidade Castelo Branco*.
34. Ospina, B. (2008). La educación como escenario para el desarrollo humano. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 12-15.
35. Pascual, C. (2010). El clima en el aula de educación física. En C. González & T. Lleixà (Coords.), *Didáctica de la educación física (pp.65-80)*. Barcelona: Graó.
36. Pereira, P., Carreiro da Costa, F., & Alves, J. (1998). O pensamento e acção do aluno em Educação Física. In M. Gonzalez Valeiro, R. Martín Acero, J.L. Salvador Alonso, J. Fernandez Romero, & N. Bobo Arce (Eds.), *Educación Física e Deporte no Século XXI. VI Congreso Galego de Educación Física (pag. 561-573)*. Coruña: Universidade de A Coruña.
37. Petrus, A. (1998). Educación social y educación escolar. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 11, 87-110.
38. Piéron, M. (2005). Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas (2ª ed. ). Barcelona: Inde.
39. Pulido, I. (2009). Habilidades sociales del docente. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 25, 1-9.
40. Sáenz-López, P. (1997). La educación física y su didáctica. *Manual para el profesor*. España: Editorial Wanceulen.
41. Sánchez, J. (2009). Análisis del clima de aula en educación física. *Un estudio de caso (Tesis Doctoral)*. Málaga, España: Universidad de Málaga.
42. Sevil, J., Aibar, A., Abós, Á., & García, L. (2017). El clima motivacional del docente de Educación Física: ¿puede afectar a las calificaciones del alumnado? *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 98-102.
43. Stake, R. (2007). Investigación con estudio de casos. *Madrid: Morata*.
44. Stuntz, C., & Weiss, M. (2009). Achievement goal orientations and motivational outcomes in youth sport: The role of social orientations. *Psychology of Sport and Exercise* 10, 255-262.
45. Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. En M. Solís & A. Otero (Eds.), *La orientación escolar en centros educativos (pp.209-242)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
46. Vásquez, F. (2012). Buen trato. *Su relación con la inteligencia emocional y la convivencia escolar*. *Educación y Humanismo*, 14(23), 37-46.
47. Vieira, H. (2007). La comunicación en el aula. *Relación profesor-alumno según el análisis transaccional*. Madrid: Narcea.
48. Vilalta, D. (2012). Los maestros deben mirar el aula como realidad social. *Tendencias 21. Tendencias de la Educación*. Recuperado de: [https://www.tendencias21.net/Los-maestros-deben-mirar-el-aula-como-realidad-social\\_a11005.html](https://www.tendencias21.net/Los-maestros-deben-mirar-el-aula-como-realidad-social_a11005.html)