



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESPECIALIDAD EN DOCENCIA**

**Clima de aula en la asignatura de
pensamiento crítico en primero de secundaria
del Centro Educativo Elise Freinet**

PROYECTO TERMINAL DE CARÁCTER PROFESIONAL QUE, PARA OBTENER
EL DIPLOMA DE:

ESPECIALIDAD EN DOCENCIA

Presenta:

ADRIANA ACOSTA PIÑA

Directora del Proyecto Terminal:

LYDIA LÓPEZ PONTIGO

Noviembre, 2016

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESPECIALIDAD EN DOCENCIA**

Proyecto de investigación:

“Clima de aula en la asignatura de pensamiento crítico en primero de secundaria
del Centro Educativo Elise Freinet”

Nombre del alumno:

Adriana Acosta Piña

Directora:

Lydia López Pontigo

Asesora:

Patricia Pineda Cortez

Lector:

Rubén García Cruz

Noviembre 2016

Índice

Resumen	3
----------------------	----------

Capítulo I. Construcción del objeto de estudio

1.1 Introducción.....	4
1.2 Estado del conocimiento	6
1.2.1 Investigaciones sobre el clima de aula	7
1.2.2 Relaciones interpersonales entre docentes-alumnos.....	10
1.2.3 Estilo docente	14
1.2.4 Percepción de los estudiantes sobre el clima de aula	16
1.3 Planteamiento del problema.....	19
1.3.1 Antecedentes de la institución educativa.....	21
1.3.2 Problema de investigación	21
1.3.3 Preguntas de investigación	22
1.3.4 Objetivo	23
1.3.5 Supuestos	23
1.4 Justificación	24

Capítulo II. Marco conceptual

2.1 Clima de aula: una revisión conceptual	27
2.1.1 Dimensiones del clima de aula	29
2.1.2 Tipos de clima de aula	32
2.1.3 El estilo docente.....	35

Capítulo III. Marco metodológico

3. Marco contextual.....	37
3.1 La escuela secundaria en México	37
3.2. Escenario.....	38
3.2.1 Alumnos.....	39
3.2.2 Docentes.....	40
3.2.4 Normatividad.....	42
3.2.5 FODA (Fortaleza, Oportunidad, Debilidad y Amenaza)	42
3.3 Esbozo metodológico	44
3.3.1 Participantes	45
3.3.2 Técnicas	46
4. Referencias.....	48
5. Apéndices	53
Apéndice A	53
Apéndice B	54
Apéndice C	57

Resumen

El clima de aula es un concepto multidimensional cuyo principal eje son las relaciones interpersonales entre el docente-alumno y alumno-alumno en un espacio compartido enmarcado por los acuerdos de convivencia. El clima se ve afectado por el profesor, la materia, la metodología de trabajo, la distribución de las tareas, el sentido de pertenencia, la facilitación, es decir, implica los procesos sociales acaecidos al interior del salón de clase. La combinación de las diversas dimensiones dará como resultado las tipologías del clima, así es posible percibir un clima facilitador, tóxico o tranquilo.

Se busca describir los elementos que configuran al clima de aula en la asignatura de pensamiento crítico de primer grado de secundaria del Centro Educativo Elise Freinet. Considerando la complejidad de la estructura del clima de aula, se plantea detallar las particularidades a partir del estudio del estilo docente, las relaciones interpersonales docente-alumno y la percepción del estudiante. Se propone el uso de la etnografía para plantear la reflexión sobre las creencias, los sentimientos y las prácticas e identificar el significado actual de las mismas. Situada en la cotidianidad, la etnografía implica reconocer los elementos que pasan inadvertidos en los procesos de configuración del clima de aula y que posibilitan los aprendizajes.

Así, para cumplir el fin del estudio participarán las dos docentes de primero de secundaria que imparten la asignatura de pensamiento crítico, así como seis estudiantes de primer grado. Se empleará la observación participante durante la clase de pensamiento crítico de primero de secundaria. De igual forma, se aplicarán entrevistas semiestructuradas a los protagonistas de la relación pedagógica, en otras palabras a los docentes y alumnos. Finalmente, se recurre a la información brindada por la directora del plantel.

Palabras clave: clima de aula, relaciones interpersonales, estilo docente, percepción.

Capítulo I. Construcción del objeto de estudio

1.1 Introducción

La escuela es un espacio para el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes gracias a las interacciones entre profesores y alumnos, así como de alumnos con los pares. En este sentido, se ha recalcado la importancia de renovar los principios y métodos empleados por esta institución para atender a las juventudes e infancias actuales. Por lo que los planteamientos encaminan a superar las visiones sobre la preocupación excesiva hacia los resultados de las pruebas en términos de rendimiento académico y apuestan por los elementos que permiten una educación para la vida, como los aspectos emocionales, axiológicos y de convivencia (Delors, 1996).

Un factor vinculado con la transformación del papel de la escuela radica en el internet y los medios de comunicación como fuentes de información alternativas (Esteve, 2009). Ahora, los planteles educativos no son los únicos con la posibilidad de proporcionar información a los jóvenes, ya que pueden acceder a ella con ayuda de medios electrónicos. Como resultado la relación educativa entre profesor y estudiante tiene cambios, pues el enfoque ya no radica en el contenido, si no que se expande al campo de las relaciones interpersonales.

De igual forma, la preocupación por mejorar la calidad y eficacia de los centros escolares ha desembocado en el estudio de las variables contextuales de la educación. El propósito es identificar las realidades vividas en los planteles educativos. En este caso, el clima del aula constituye un tema pendiente por describir y comprender desde la perspectiva de los protagonistas del acto educativo, es decir alumnos y docentes.

El clima de aula tiene como antecedente el constructo de clima organizacional, producto de los estudios desarrollados en la década de los sesenta destinados a comprender a las organizaciones en el ámbito laboral. Surge en el campo de la psicología social bajo la intención de comprender el comportamiento de las personas en el contexto de las organizaciones, aplicando elementos de la Teoría General de Sistemas (Mena & Valdés, 2008). El constructo

fue trasladado a las esferas escolares mediante la exploración del clima escolar. Existe un estrecho vínculo con el clima del aula, pues ambos implican la percepción del individuo resultado de las experiencias en la escuela.

El clima de aula se relaciona con el poder de retención, el grado de satisfacción y la calidad de la educación (Aron, Milicic, & Armijo, 2012), lo cual propicia las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. En este marco, describir las características conlleva a revisar las dimensiones del mismo, para estudiar el estilo docente y las relaciones profesor-alumno al interior de la sala de clase. Asimismo, es crucial reconocer la percepción de los estudiantes sobre lo que acontece en el aula, sin la comprensión de este elemento es imposible captar la configuración del clima de aula a cabalidad.

El escenario proyectado para la investigación es la asignatura de Pensamiento crítico ofertado por el Centro Educativo Elise Freinet para la secundaria, el enfoque recaerá en el primer grado. La naturaleza de la materia ha provocado la detección de algunas problemáticas en torno a las relaciones profesor-alumno y los estilos docentes.

El presente trabajo está dividido en tres capítulos. El capítulo I contiene la construcción del objeto de estudio. El primer apartado es el estado de la cuestión, en donde se describen los principales hallazgos derivados de las búsquedas acerca del clima de aula. Seguido de la estructura convencional de una anteproyecto con la justificación, el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, los objetivos y supuestos hipotéticos.

El capítulo II contiene el marco conceptual. Se presenta el referente para comprender qué es el clima de aula ante la evidencia de la complejidad de los factores integrantes. Se describen la conceptualización del clima de aula, las dimensiones, los tipos de clima y los estilos docentes.

Finalmente, el capítulo III en donde se plantea el marco metodológico para la consecución de los objetivos de la investigación. Se plantean datos sobre el contexto del centro educativo de estudio, con el fin de situar en espacio y tiempo las características. Puntualizar los elementos del escenario es necesario, puesto que se propone una investigación cualitativa de corte etnográfico.

1.2 Estado del conocimiento

A continuación se presentan los principales hallazgos sobre las investigaciones en relación con el clima de aula. Se han analizado veintitrés documentos, de los cuales trece son internacionales y diez nacionales. Se trata de cinco tesis de maestría y doctorado ubicadas en el REMERI¹; un capítulo de libro, una ponencia, dos estados del arte, además de dieciséis artículos de revistas electrónicas procedentes de diversos organismos e instituciones educativas (Redalyc, ScIELO, Psykhé, Praxis & Saber, Revista Mexicana de Investigación Educativa, UPN, UNAM). El periodo de las publicaciones es entre 2000 y 2016.

Las palabras claves para realizar la búsqueda han sido: clima de aula, clima de aula en secundaria, el estilo docente y el clima de aula, la percepción de los estudiantes acerca del clima de aula, convivencia escolar y conflictos en el aula. Los resultados son puntualizados en cuatro ejes: clima de aula, las relaciones entre docente-alumno, estilo docente y la percepción de los estudiantes sobre el clima de aula. Por supuesto, existen trabajos con la posibilidad de ser clasificados en más de una categoría; por consiguiente, se opta por incorporarlos a un eje siguiendo como vía de organización la profundidad de tratamiento del tema.

Sobre los países de origen de los documentos, corresponde a España (García-Hierro & Cubo, 2009; Pérez, Ramos & López, 2009; Sánchez, 2009; Carbonero, Marín-Antón, Román & Reoyo, 2010; Pérez, Ramos, & López, 2014; Manota & Melendro, 2016), Argentina (D'Angelo & Fernández, 2011), Chile (Arón & Milicic, 2000; Ascorra, Arias, & Gaff, 2003; Ríos, Fernández & Marchant, 2010), Perú (Rosales, 2010), Uruguay (Cora, 2007; Cuadra-Peralta, Fuentes-Soto, Madueño-Soza, Veloso-Besio & Bustos, 2012), Costa Rica (Castro & Morales, 2015) y México (Blasco, 2003; López, 2005; Corona, 2007; García, 2009; Blanco, 2010; Blanco, 2011; Moreno, Díaz, Cuevas & Bravo, 2011; Argueta, 2012; Juárez-Herrera, 2014; Mena & Pinto, 2014).

¹ Red Mexicana de Repositorios Institucionales.

1.2.1 Investigaciones sobre el clima de aula

Se revisaron nueve investigaciones sobre el clima de aula, las cuales fueron seleccionadas en función de la discusión sobre el concepto y elementos del clima. Si bien, algunos artículos hacen referencia al clima escolar, tienen un apartado destinado para el aula. Esto debido a que existe una estrecha conexión entre ambos climas. De igual forma, los niveles educativos abarcan la primaria, secundaria y universidad. A pesar del interés por la secundaria, el resto de los trabajos permitieron caracterizar los componentes específicos del clima para este nivel.

Los estudios coinciden en asignar el calificativo de multidimensional al clima de aula (Arón & Milicic, 2000; Pérez, Ramos & López, 2009; Ríos, Fernández & Marchant, 2010; Blanco, 2011) debido a la complejidad de los elementos que conlleva. Así, se debe considerar a los participantes del aula (alumnos y profesores), los estilos de relaciones suscitadas entre ellos y los factores materiales (mobiliario e infraestructura). También, se ha de incorporar a la configuración del clima la metodología de clase, las formas de evaluación y la comunicación. Por ende, caracterizar al clima de aula conlleva a un estudio exhaustivo de los componentes.

Así, Arón y Milicic (2000) elaboraron un programa de mejoramiento del clima social escolar y desarrollo personal dirigido a profesores de educación básica. El enfoque del proyecto recae en el clima escolar, pero sirve a nivel de aula gracias al señalamiento de la existencia de microclimas en docentes y alumnos, los cuales a su vez reciben la influencia de los ámbitos directivo y familiar. Las investigadoras llevaron a cabo grupos focales para conocer la percepción de los docentes y estudiantes sobre el tema. Identificaron los principales estresores del clima social y ahondaron al describir las estrategias empleadas por los participantes para mejorarlo.

Ambas autoras son un referente para quienes deciden estudiar el clima escolar, pues aparecen citadas en diversos trabajos. Uno de los principales aportes es concebir al clima como una percepción de estudiantes y docentes acerca del centro escolar. Por lo que, al tratarse de una percepción, dependerá de

las condiciones específicas del grupo, de la infraestructura y de las interacciones entre docente-alumnos, así habrá diversos climas de aula según las características de los actores.

Al respecto, Corona (2007) abona al tema de la complejidad del clima de aula, mediante una propuesta de intervención dirigida a docentes de Ciencias Sociales de bachillerato con el objetivo de generar un clima de aula positivo. Para comprender la configuración del clima de aula se requiere considerar la etapa de desarrollo en la cual se encuentran los estudiantes, pues requerirá de ajustes por parte del profesor para atender las necesidades del grupo. Omitir este factor conlleva a una serie de dificultades en el desarrollo del clima y la calidad de las relaciones interpersonales. De esta forma, hace falta analizar los elementos propicios del clima de aula en secundaria dadas las condiciones de los estudiantes.

En este mismo estudio, se enumeran una serie de aspectos a tomar en cuenta en la educación para estudiantes adolescentes. Entre ellos destaca: la hiperemotividad, la afirmación del carácter, la formación del pensamiento individual y la afirmación de sí mismo (Gómez, 1997 citado en Corona, 2007: 37). Por lo que concluye afirmando que las relaciones gestadas al interior del salón de clase requieren mutualidad y una coordinación tanto de índole cognitiva como emocional.

En este sentido, la investigación de corte cuantitativa realizada por Pérez, Ramos y López (2009) aporta una visión sobre la conexión del aspecto cognitivo y afectivo en el clima de aula, al describir la necesidad de analizar las variables del contexto como una forma de entender el aprendizaje de los estudiantes más allá del rendimiento académico. Con lo cual se pretende una educación acorde con las características de cada alumno. Para ello plantea cuatro dimensiones inherentes al clima de aula, a saber: interés, satisfacción, relación y comunicación. En suma, para analizar el clima es necesario involucrarse en los elementos sociales del proceso educativo.

Sobre este asunto, surge la advertencia de evitar las reducciones sobre el clima de aula, al mantenerlo como un constructo holístico, compuesto por varias

dimensiones (material e inmaterial) (Ríos, Fernández, Bozzo, Marchant, 2010). Se ha abordado la dimensión material (infraestructura y mobiliario) en los estudios sobre el clima de aula, por lo que resulta primordial indagar con mayor profundidad la parte no material. En otras palabras, hace falta conocer cómo la metodología de clase, la relación profesor-estudiante y las percepciones de los estudiantes dan forma al clima de aula. Por lo que se requiere un estudio exhaustivo de las múltiples dimensiones, un aspecto que los enfoques cuantitativos no alcanzan a apreciar.

Existe una tendencia por desarrollar las investigaciones cuantitativas, en donde se obtienen conclusiones a favor de la importancia del clima del aula como un factor que podría estar vinculado a los aprendizajes en forma más directa que el clima escolar, debido a que pertenece a una unidad de análisis más próxima a las experiencias de los alumnos (Blanco 2010). Sin embargo, dada la conceptualización del clima como percepción se producen discordancias entre los “climas” experimentados que son a su vez susceptibles de producir “puntos ciegos” en los diagnósticos y programas (D’Angelo, 2011). De igual forma, el uso de escalas omiten los significados que otorgan los actores (profesores y alumnos) sobre sus acciones.

En este sentido, los enfoques cualitativos tienen la posibilidad de dar cuenta acerca de la complejidad del clima a través del análisis de los sucesos que se declaran como esenciales:

“Las distintas interacciones entre los alumnos, los diálogos que se puedan establecer, los desplazamientos al interior del aula; la simultaneidad o que todas estas cosas sucedan al mismo tiempo; la inmediatez que hace referencia a que ocurren en la contingencia; la impredecibilidad, a que acontecen hechos inesperados y no planificados; la publicidad quiere decir que lo que hace el profesor y sus alumnos es público para el resto de los participantes y, por último, la historia, que indica que lo que sucede también es tributario de lo pasado en otras clases (Doyle, en Coll, Palacios y Marchesi, 2004 citado por Ríos, Fernández, Bozzo, Marchant, 2010: 362)”

Empleando la metáfora de “la caja negra” de Blanco (2011) existe un vacío sobre los procesos al interior de la sala de clase, hay estudios que han determinado los acontecimientos del aula, pero no ahondan en la exploración de los elementos del clima de aula en secundaria a través de la comprensión de las formas de habitar tanto del docente como del alumno. Se observa la pertinencia de analizar la configuración del clima desde la visión del docente y del alumno, incluyendo la influencia tanto del docente para sus alumnos como de los alumnos para el docente (Cuadra-Peralta et al. 2012). Es decir, identificar los elementos de la doble interacción.

En mayor medida se privilegia a un actor por encima del otro. Por ejemplo, el trabajo de Juárez-Herrera, M. (2014) en donde describió los elementos del clima institucional a partir de la mirada de los estudiantes, quedando pendiente un análisis bidireccional del clima de aula.

Con base a las investigaciones revisadas sobre el clima de aula a nivel internacional y nacional, se destacan las siguientes aportaciones:

- a. El clima de aula es un concepto multidimensional y complejo debido a los diversos acontecimientos ocurridos al interior del salón de clase.
- b. El clima de aula ha sido poco estudiados desde el enfoque cualitativo, privilegiando el estudio del clima escolar desde la perspectiva cuantitativa.
- c. Existen dos elementos del clima de aula que diversos investigadores indican como el punto de inicio para la exploración, y son: la metodología de clase y las relaciones interpersonales entre docentes y alumnos.
- d. Para comprender la configuración del clima de aula es necesario tomar en cuenta la etapa de desarrollo de los estudiantes, pues las características propician cambios en las condiciones del aula y por ende, en las relaciones docente-alumno.

1.2.2 Relaciones interpersonales entre docentes-alumnos

El clima de aula está determinado por las relaciones interpersonales de los participantes del acto educativo, dicho de otra manera de los profesores y alumnos. En efecto, el clima determina a las interacciones y a su vez las interacciones configuran al clima, se trata de un proceso dinámico. Los

intercambios producidos por las relaciones interpersonales están basados en las normas, hábitos y prácticas sociales del contexto aúlico. En este apartado se revisan las investigaciones cuyo objetivo es analizar el clima de aula con énfasis en las relaciones interpersonales entre alumnos y profesores.

El primer estudio es el realizado por Blasco (2003) titulado *¿Los maestros deben ser como segundos padres? Escuela secundaria, afectividad y pobreza en México*, expone que las relaciones interpersonales entre docente-alumno se han convertido en un campo privilegiado de estudio, considerando el olvido de este elemento en las investigaciones de años anteriores. La razón de omitir este tema se adjudica al interés por las variables cognitivas por encima de las afectivas o de convivencia, por lo que ante las demandas actuales por una educación integral es indispensable examinar las condiciones contextuales.

De este modo, explica que las escuelas más efectivas combinan un ambiente emocional acogedor y no discriminador con maestros bien preparados, dedicados y exigentes en cuanto a lo académico. Defiende la incorporación de la afectividad, ya que la mayoría de los climas de aula de secundaria agotan los recursos de la disciplina estricta y con esto menguan la calidad de los vínculos, contactos e intercambios entre docentes y alumnos. La atención personal de los maestros es una decisión personal, no una estrategia pedagógica ni un requisito institucional. Por supuesto, la afectividad no es ningún sustituto para una docencia competente; sin embargo, es una importante acción complementaria al trabajo académico.

Así, aporta dimensiones propicias para comprender las relaciones interpersonales entre docentes-alumnos. En primer lugar, averiguar las condiciones institucionales para la interacción entre maestros y alumnos; y, en segundo lugar, prestar atención a los estilos disciplinarios y afectivos de los docentes, los cuales inciden en la estructura y clima de la clase.

En sintonía con la propuesta anterior, el trabajo de Cora (2007) de tipo cualitativo, retoma la teoría sociocultural para el análisis de la interacción docente-alumno, pues sitúa a la actividad constructiva del alumno en el entramado de las relaciones sociales e interpersonales, especialmente las que establece con los

adultos de referencia. Examina la autoridad del docente, la comunicación en clase, así como los acuerdos y consensos establecidos. Dichas dimensiones son un referente para entender las interacciones profesor-alumno desde una perspectiva del aprendizaje y la convivencia.

Indica la dificultad de medir las variables, por lo que es indispensable construir instrumentos de observación objetivos de las relaciones interpersonales. Puesto que las dimensiones expuestas incorporan la experiencia personal del docente, lo cual hace compleja la labor.

Otros aspectos a observar en las interacciones lo ofrece Sánchez (2009) desde el enfoque teórico del interaccionismo simbólico y la etnometodología. Utiliza la observación participante y entrevistas a docentes y alumnos para el estudio de caso sobre el clima de aula en secundaria. Aporta dos niveles de relación docente-alumnos, partiendo del docente pueden presentarse la interacción profesor-alumno y la interacción profesor-grupo. Esta distinción ha sido poco abordada en las investigaciones revisadas.

Siguiendo esta línea, el artículo sobre *Convivencia escolar en Secundaria: aplicación de un modelo de mejora del clima social* García-Hierro & Cubo (2009) desde el enfoque cuantitativo plantea una intervención con los alumnos cuyas conductas sean disruptivas para valorar el clima de aula antes y después de la intervención. Para cubrir el objetivo, analiza tres líneas de la relación interpersonal, a saber: la implicación, la afiliación y la competitividad. En este sentido, revelan la importancia del grado en que los estudiantes y docentes están integrados en la clase. Por lo que, surge otra dimensión por abordar sobre las relaciones interpersonales, en este caso la cohesión del grupo y por el otro, la empatía como una habilidad docente fundamental en el desarrollo de la relación profesor-estudiante.

Aunque el proyecto no arroja los resultados planeados, da luz para las propuestas posteriores; el trabajo con los estudiantes se organizó a partir de la división del grupo, desde este momento se anota que para analizar el clima de aula es preferible contar con la participación de todos los miembros del salón, además de solicitar el apoyo de otros docentes o personal directivo.

Hasta el momento el énfasis recae en los elementos sociales de la interacción, como la comunicación, la cohesión de grupo, las condiciones contextuales de las relaciones interpersonales docente-alumno. Sin embargo, García (2009) apunta que la interacción profesor con los alumnos conlleva procesos afectivos. Un elemento que ha sido tocado de manera superficial por los estudios citados.

En este sentido, un elemento que integra el factor afectivo en las relaciones interpersonales es la cercanía García (2009) o también llamada inmediatez (Castro & Morales, 2015). La inmediatez (cercanía) está correlacionada de forma positiva con buenos resultados de los alumnos, tales como el aprendizaje cognitivo y afectivo, la motivación y el desempeño en clase. La inmediatez o cercanía se incrementa con el uso del contacto visual, el lenguaje de la inclusión y la forma relajada y entusiasta de hablar de los maestros. Aunque en las investigaciones se ahonda sobre este aspecto, se requiere analizar en conjunto con el apoyo brindado por el docente.

Al respecto, estudios actuales ponen atención al apoyo, tanto el que ofrece el docente hacia los alumnos en la tarea educativa como en los asuntos personales. Destacando el valor de la empatía en las relaciones interpersonales entre docente-alumno. En el artículo *Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos* Manota & Melandro (2016) realizan un estudio de caso de tipo cuantitativo y descriptivo a profesores de 1° de Escuela Secundaria Obligatoria. Enfatizan la importancia de emplear las actitudes y conductas de los docentes como recurso educativo, tales como la escucha activa y la gestión las emociones. Además, surge un aspecto no mencionado en otras investigaciones acerca de los estereotipos del docente hacia los alumnos.

Con base a las investigaciones revisadas sobre las relaciones interpersonales entre docentes y alumnos a nivel internacional y nacional, se destacan las siguientes aportaciones:

a. La mayor parte de los estudios sobre las relaciones interpersonales entre docentes y alumnos son efectuados bajo la metodología cualitativa.

b. Las relaciones interpersonales entre docente-alumno dependen del contexto escolar, por lo que para analizarlo es oportuno observarlo.

c. Las dimensiones de las relaciones interpersonales entre docente-alumno halladas en las investigaciones son: la autoridad docente, el estilo docente, la disciplina y normas, la evaluación, la ayuda pedagógica. Así como variables de aspecto personal del docente como la empatía, la actitud de escucha, la gestión de emociones y los estereotipos.

1.2.3 Estilo docente

La postura del docente dentro del salón de clase influye en la forma de relacionarse con sus estudiantes y a su vez, impacta en la configuración del clima de aula. Los hallazgos indican que es imposible comprender el modo en cómo las diferentes dimensiones del clima de aula interactúan sin antes indagar sobre el docente. Para lograr este fin, se propone el eje de estilo docente, por incluir los aspectos personales y pedagógicos del ejercicio profesional de la enseñanza.

En la tesis de López (2005) llamada *El docente como facilitador del clima de trabajo en el aula*, a través de la etnografía estudió las dinámicas de clase de dos profesoras de cuarto y quinto grado. El análisis de las entrevistas con las docentes y la revisión de documentos permitieron construir cuatro categorías; los cuales son: a. estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje, b. los ritmos de aprendizaje y la ayuda pedagógica, c. la disciplina y la resolución de conflictos y d. la evaluación. Concluye que el estilo de enseñanza del docente definirá el clima de trabajo, lo cual a su vez está ligado con la motivación de los estudiantes. Recupera la tendencia por recurrir a los métodos tradicionales de enseñanza, por lo que recomienda realizar combinaciones de estrategias a fin de lograr la participación y aprendizaje de los alumnos. Aunado a lo anterior, se registra un mejor aprovechamiento académico cuando el docente es empático, capaz de escuchar a los estudiantes y establecer las normas en conjunto. La investigación señala al estilo del docente como un determinante del clima de aula.

Otra lectura acerca del estilo docente la ofrece Carbonero, Marín-Antón, Román y Reoyo (2010) en *Efecto de un programa de entrenamiento al profesorado en la*

motivación, clima de aula y estrategias de aprendizaje de su alumnado, en donde evaluaron un programa de promoción de las destrezas motivadoras en docentes. Diseñaron un estudio cuasi experimental de posttest para evaluar los cambios en la motivación, el clima de aula y las estrategias de aprendizaje en los alumnos. El concepto de clima de aula se considera objetivo y medible por lo que aplican la escala de Clima de Escolar de Moos y Trickett. El estudio está centrado en las condiciones de aprendizaje comparando dos grupos, uno de primero y otro de tercero, de Educación Secundaria Obligatoria. El programa sobre habilidades docentes obtuvo resultados óptimos en la motivación y clima de aula; así, los docentes incorporaron estrategias para beneficio del interés de los estudiantes.

Ambos estudios analizan el estilo docente desde perspectivas metodológicas distintas, corresponde al primero el carácter cualitativo, mientras que al segundo, el cuantitativo. Sin embargo, se encuentran coincidencias, por ejemplo declaran que son pocos los estudios centrados en las razones y creencias de los docentes para desarrollar determinado estilo. Lo cual genera vacíos en los programas o informes educativos, pues omiten las condiciones del docente y el modo en cómo se construyen y caracterizan los estilos.

En un estudio bibliográfico realizado por Moreno, Díaz, Cuevas, et al (2011) desarrollan los antecedentes sobre el clima de aula empleados para la construcción de un programa de intervención con docentes. Hacen hincapié en una serie de elementos que impactan en la toma de decisiones del docente sobre el estilo. Por lo que hablan de considerar los antecedentes académicos y las condiciones actuales del ejercicio docente.

En este sentido, otro estudio que apoya el análisis de las razones de los docentes para desarrollar determinado estilo se encuentra en la tesis *Efectos de un taller de discusión en torno a la interacción socioafectiva en el aula en una secundaria de la delegación Iztacalco* Argueta, N.S. (2012), mediante una investigación de corte cualitativa exploratoria, diseñó dos talleres dirigidos a maestros y alumnos, con el objetivo de optimizar los vínculos afectivos y mejorar el clima de aula. El primero, sirvió de diagnóstico, se detectó la necesidad de reconocer y atender los factores afectivos que influyen cotidianamente en la

interacción maestro-alumno dentro del aula. Esta investigación aborda un elemento esencial para comprender el contexto aúlico, los docentes y alumnos cuentan con una historia, cuyo referente directo es la familia.

En el segundo, en atención a los hallazgos se produjo una sensibilización dirigida a los docentes, reflexionaron acerca de los factores estresores y el efecto sobre la interacción en el aula. Trabajaron habilidades de empatía para transformar los vínculos con el estudiante y de este modo construir un clima de aula propicio para el desarrollo humano y afectivo. La autora empleo herramientas lúdicas y creativas para abordar problemáticas comunes en el salón. La autora señala puntos relevantes para la mejora de los climas de aula desde la reflexión y las habilidades sociales de los docentes.

El proyecto aporta la importancia de atender al contexto de la realidad del aula, pues constituye un factor que condiciona los estilos de los docentes. Aunque poco se habla sobre la formación académica del profesional en docencia y de los elementos afectivos o axiológicos de la práctica. Lo cual indica que se requiere de un estudio profundo sobre las particularidades del estilo docente.

Con base a las investigaciones revisadas sobre las relaciones interpersonales entre docentes y alumnos a nivel internacional y nacional, se destacan las siguientes aportaciones:

- a. El estilo docente es un determinante del clima de aula, por cuanto establece el marco de la relación pedagógica.
- b. Es necesario indagar sobre las razones y creencias de los profesores sobre los estilos docentes.
- c. Las variables contextuales (condiciones laborales o familiares) han sido abordadas como una preocupación por la tendencia de los docentes hacia los modelos tradicionales de la enseñanza. Hay escasa indagación de los elementos afectivos, académicos y axiológicos del estilo docente.

1.2.4 Percepción de los estudiantes sobre el clima de aula

La percepción de los estudiantes merece atención por cuanto es el área menos analizada y de forma curiosa, genera mayor inquietud entre los

investigadores. Blanco (2011) declara que es común evitar solicitar la opinión del estudiante sobre el proceso educativo del cual es sujeto y en consecuencia, termina siendo objeto. Por lo que, para comprender el clima de un aula es imprescindible indagar sobre las percepciones de los estudiantes.

El artículo *La escuela como contexto de contención social y afectiva* de Ascorra, P., Arias, H., Gaff, C. (2003) describen las interacciones suscitadas entre docente y alumnos en el contexto del aula. El fin consistió en construir algunas relaciones y reflexiones que puedan dar luces sobre la dinámica de la práctica pedagógica y el clima de aula en un 8º año de enseñanza básica chilena. Emplearon la metodología cualitativa, aplicaron las técnicas de observación del contexto de aula y entrevistas a docente y alumnos. La información obtenida fue tratada con la estrategia interpretativa de análisis de contenido.

Surgieron dos categorías, la primera la práctica pedagógica y la segunda el clima de aula. Sobre ésta última, incorporan la percepción en cuatro niveles, siendo las siguientes variantes: profesor-alumno, profesor-sí mismo, alumno-profesor y alumno-sí mismo. De lo cual se puede inferir que existe una relación bidireccional en las percepciones entre estudiantes y docentes. Es decir, dentro del intercambio producido durante las interacciones en clase se gestan una serie de ideas y creencias acerca de los participantes del acto educativo. Dichas percepciones implican al autoconcepto, por lo cual están vinculadas con las esferas afectivas. El trabajo aporta categorías para construir instrumentos de entrevista capaces de dar cuenta de la complejidad de las percepciones de docentes y alumnos

En la tesis titulada *La percepción del clima de aula en estudiantes de secundaria de una institución educativa del Callao* realizada por Rosales, F. (2010) desarrolla un estudio no experimental, cuyo diseño es descriptivo simple. El objetivo fue identificar las condiciones del clima de aula, para lo cual aplicó el instrumento de School Environment Scale de Marjoribank adaptada por Villa y refrendada por cinco jueces expertos de la Universidad de San Ignacio de Loyola. La escala evalúa los contextos imaginativo, interpersonal, regulativo e instruccional. La prueba arrojó que el 83.3% de los estudiantes tienen una

percepción negativa sobre el clima de aula, por ende, no presentan las condiciones fundamentales para el aprendizaje. Al final sugiere reformular el perfil docente de la Institución secundaria acorde con los valores y habilidades pertinentes para cumplir con la labor y ofrecer estrategias encaminadas a la mejora de las relaciones interpersonales entre estudiantes y profesores.

El artículo *Manejo de problemas: impacto en el clima social del aula en secundaria* de Mena & Pinto (2014) se describe el resultado de un taller dirigido a estudiantes de primer grado de secundaria de la ciudad de Mérida para la resolución de problemas en el clima social del aula. El diseño fue preexperimental de tipo preprueba-posprueba e incluyó la aplicación de la Escala de Clima Social en el Aula de Sánchez, Villareal y Moral. El clima social es una preocupación para alcanzar los objetivos educativos, debido a la relevancia de las relaciones interpersonales entre la población adolescente. El taller tuvo limitantes de tiempo y al no incorporar directamente a los docentes resultó difícil dar seguimiento al entrenamiento.

En la investigación fue evidente que las percepciones de los estudiantes inciden en las conductas manifestadas en el aula. Lo cual repercute en el interés demostrado durante una asignatura, como resultado existe una gran conexión con el rendimiento y motivación. Se empleó una escala para medir las características del clima, pero no especifica las condiciones que originan determinadas percepciones en los estudiantes.

Por último, Pérez, Ramos, & López (2014) realizan una serie de señalamientos para el estudio de las percepciones. Especifican la relevancia de considerar el número de alumnos integrantes del grupo-clase para llegar a conocer si esta variable (número de alumno/grupo) influye o no en la percepción que sobre el clima aula se tiene. Esta suposición en conjunto con los cambios originados por la edad de los estudiantes requiere atención en futuros estudios. Con base a las investigaciones revisadas sobre la percepción de los estudiantes sobre el clima de aula, se destacan las siguientes aportaciones:

a. La percepción de los actores del salón de clase incide en el clima de aula.

- b. Las escalas sobre el clima de aula incluyen la categoría de percepción sobre la clase en los contextos imaginativo, interpersonal, regulativo e instruccional. Sin embargo, los hallazgos indican que el nivel personal no ha tenido el énfasis en las evaluaciones sobre percepciones.
- c. Es necesario considerar el número y edad de los integrantes del grupo en la comprensión de la percepción de clase.

1.3 Planteamiento del problema

Los informes nacionales e internacionales sobre la calidad educativa han provocado el interés por estudiar las variables contextuales del aprendizaje (LLECE, 2016); por ejemplo, se analizan los factores socioeconómicos de la familia del alumno o los índices de desarrollo humano del sitio en donde se ubica la escuela. La preocupación se deriva de la necesidad por atender desde los centros escolares el desempeño académico a la par de las habilidades y actitudes de orden afectivo o de convivencia. Así, dadas las disparidades sociales y culturales, es preciso analizar los factores escolares vinculados con los logros en los estudiantes.

En este sentido, las escuelas surgen como un elemento central, porque han sido señaladas como instituciones alienadoras y estáticas (Coll y otros, 2007: 15), debido a la negación del carácter social del proceso educativo. Si se considera a esta entidad como un contexto de interacción interpersonal, un elemento que da cuenta de esa naturaleza es el clima, al constituir la dimensión dinámica de la socialización en la escuela.

Las investigaciones descritas en el estado del conocimiento indican la predominancia de los estudios sobre el clima escolar a causa de la correlación con los altos resultados académicos del estudiantado. No obstante, se ha incurrido en el descuido del clima del aula, a pesar de ser la unidad más próxima a las vivencias del alumno. Tal como Blanco (2011) señala persiste un velo de misterio sobre las prácticas de aula. Es menester identificar los acontecimientos ocurridos en los salones de clase para poder determinar, posteriormente, el efecto en el aprendizaje.

Sobre el clima del aula es posible afirmar: “el prácticamente ausente al principio en la mayoría de las investigaciones y explicaciones teóricas, ha ido adquiriendo relevancia teórica y práctica, primero mediante la toma de consideración de algunos de sus elementos tratados como variables de contexto, después convirtiéndose en el foco mismo de la indagación y de la intervención” (Coll y Solé, 2004 citado por Reyes & Muñoz, 2013: 7). Con lo cual se corrobora la tendencia por abordar el clima del aula como una forma de generar elementos para comprender el proceso educativo actual.

Ahora bien, en los aportes más recientes sobre el clima del aula se identifica al constructo como multidimensional, de ahí que hace falta reconocer la combinación de las dimensiones y el efecto que tienen entre sí sobre los aprendizajes de distinto orden (formalizados o prácticos). Es decir, hasta el momento se han analizado los distintos elementos que configuran al clima de aula, lo cual ha servido para reconocer aquellos esenciales, como los factores materiales (mobiliario e infraestructura) y los inmateriales, pero hace falta describir las maneras de composición.

Los elementos inmateriales son los que permiten dar forma a las percepciones sobre el ambiente psicosocial del aula. Al respecto, tanto alumnos como docentes construirán las apreciaciones a partir de las relaciones interpersonales establecidas al interior del aula, por lo que es un elemento destacado por explorar. De manera específica, el modo en cómo se presenta la doble interacción, esto es la influencia del docente hacia el alumno y a la inversa en el marco de la educación secundaria.

Al mismo tiempo, reconocer la participación del docente en la configuración del clima a partir del estilo, considerando la metodología de clase, la evaluación, las características personales del profesional. En este mismo sentido, para dar lugar al estudiante, es preciso describir la percepción de toda la configuración del clima.

1.3.1 Antecedentes de la institución educativa

El Centro Educativo Elise Freinet es de sostenimiento económico privado. Ofrece el servicio para preescolar, primaria y secundaria en turno matutino. Actualmente, la escuela cuenta con treinta años de funcionamiento, aunque cada nivel fue creado en distinto año. En el caso de la secundaria fue fundada el 09 de septiembre de 1991 y corresponde a la modalidad general. Para este nivel, se ofrecen actividades centradas en el desarrollo integral, por lo que hay énfasis en las artes, educación física, así como la consolidación de las habilidades de pensamiento crítico, matemático y de comunicación acorde con los modelos constructivistas y humanistas.

Los proyectos escolares promueven el trabajo transversal. Al inicio de cada ciclo se presenta el calendario con los eventos en donde participan los estudiantes, como el proyecto emprendedor, la Semana de la ciencia, el proyecto de robótica, el Simposio y el proyecto de lectura. La intención es desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en virtud de una educación para la vida, en semejanza con los planteamientos de la UNESCO (Delors, 1996).

Al respecto de los logros escolares se destaca por ocupar el tercer lugar en el municipio de Pachuca y Mineral de la Reforma a nivel particular en los resultados del 2015 en Planea.

1.3.2 Problema de investigación

La asignatura Pensamiento crítico surge del enriquecimiento curricular ofertado por la escuela, con la intención de mejorar las capacidades de razonamiento de los estudiantes, así como poner en práctica habilidades sociales y emocionales propias según la etapa de desarrollo. Otro motivo para el nacimiento de la propuesta deriva de los constantes “problemas de convivencia” o “faltas de respeto a la autoridad”. La expresión “problemas de convivencia” de acuerdo con Ibarrola-García & Iriarte (2012) suele emplearse de manera inespecífica para hablar de conductas agresivas, disruptivas, faltas de disciplina, absentismo, falta de interés por el estudio, entre otros.

Pensamiento crítico está dirigido a los tres grados de secundaria. En primer grado, como es sabido, se presenta la transición de nivel educativo, los alumnos pasan de la primaria a la secundaria. Esto representa una serie de cambios en cuanto al número de profesores por asignatura, la carga de tareas, los horarios de clase, las normas de disciplina y la participación de los estudiantes en la vida escolar. Por lo que, el grado es un periodo de adaptación para los alumnos.

Aunado a lo anterior, algunos estudiantes han cursado preescolar y primaria en el centro educativo, por lo que han establecido interacciones en el transcurso de la trayectoria escolar con las mismas personas. Lo cual se altera en la secundaria, pues algunos deciden irse a otras instituciones y son aceptados nuevos integrantes en las aulas. Es usual la formación de subgrupos en función de la antigüedad de los estudiantes en la escuela, lo que provoca fricciones entre los miembros del aula e impacta en la conformación de equipos de trabajo.

Ante la situación los docentes intervienen con el apoyo de psicopedagogía, pues se han detectado además de las dificultades entre pares en el mismo grupo, conflictos de los alumnos de primero con el resto de los miembros de la comunidad. De igual forma, se han presenciado obstáculos en la relación docente-alumno, producto del señalamiento de algunos estudiantes.

Los episodios de fricciones entre pares y las dificultades en la relación docente-alumno han generado un deterioro en el clima del aula, afectando el desempeño en la asignatura en cuestión, por ende se hace indispensable explorar las condiciones que configuran al clima de aula a partir del estilo docente, las relaciones interpersonales docente-alumno y la percepción de los estudiantes sobre el clima de aula.

1.3.3 Preguntas de investigación

General

¿Cuáles son los elementos que configuran al clima de aula en la asignatura de pensamiento crítico de primero de secundaria del Centro Educativo Elise Freinet?

Específicas

- ¿Cuál es el tipo de clima de aula desarrollado en la asignatura de pensamiento crítico de primero de secundaria del Centro Educativo Elise Freinet?
- ¿Cuál es el estilo docente presente en la asignatura de pensamiento crítico de primero de secundaria del Centro Educativo Elise Freinet?
- ¿Cuál es el estilo de las relaciones entre profesor-estudiantes presentes en la asignatura de pensamiento crítico de primero de secundaria del Centro Educativo Elise Freinet?
- ¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre el clima de aula en la asignatura de pensamiento crítico de primer grado de secundaria del Centro Educativo Elise Freinet?

1.3.4 Objetivo

General

- Describir los elementos que configuran al clima de aula en la asignatura de pensamiento crítico de primer grado de secundaria del Centro Educativo Elise Freinet.

Específicos

- Describir el tipo de clima de aula desarrollado en la asignatura de pensamiento crítico de primero de secundaria del Centro Educativo Elise Freinet.
- Describir el estilo docente que en la asignatura de pensamiento crítico de primer grado de secundaria del Centro Educativo Elise Freinet.
- Describir los estilos de relación entre profesor-alumno en la asignatura de pensamiento crítico del Centro Educativo Elise Freinet.
- Describir la percepción de los estudiantes sobre el clima de aula en la asignatura de pensamiento crítico de primer grado de secundaria del Centro Educativo Elise Freinet.

1.3.5 Supuestos

- El tipo de clima en la asignatura de pensamiento crítico de primer grado de secundaria del Centro Educativo Elise Freinet es tóxico.

- El estilo docente autoritario está relacionado con el clima de aula tóxico en la asignatura de pensamiento crítico de primer grado de secundaria del Centro Educativo Elise Freinet.
- Los estilos de relaciones entre profesor-alumnos agresivos contribuyen a desarrollar el clima del aula tóxico en la asignatura de pensamiento crítico de primer grado de secundaria del Centro Educativo Elise Freinet.
- La percepción de los estudiantes sobre el clima de aula es negativa en la asignatura de pensamiento crítico de primer grado de secundaria del Centro Educativo Elise Freinet.

1.4 Justificación

En la presente investigación se busca analizar las características del clima de aula derivadas de las estrategias emprendidas por los docentes. El fin es ofrecer una propuesta para promover relaciones positivas, aceptación de los miembros del aula, normas coherentes y la organización del salón de clase basada en los principios de colaboración. Tomando en cuenta la relevancia del papel del docente en estas circunstancias, rescatar las tareas que acciona para brindar a los alumnos espacios adecuados de aprendizaje permite mantener la confianza en el ejercicio. Es importante dejar clara la responsabilidad de todos los actores del sistema al momento de crear un clima de aula (Arón & Milicic, 2000).

Los estudios sobre el clima de aula han demostrado la conexión de este concepto con la convivencia generada en las escuelas. En este sentido, el aula es el reflejo de la calidad de las interacciones a nivel de mesosistema, es decir, da cuenta de los entornos de participación de los profesores y estudiantes. En el salón de clase recae el modelo educativo desarrollado por la escuela impactando en el estilo de trabajo del profesor, en ocasiones se presentan inconsistencias, barreras o apoyo para las actividades propuestas. De ahí el interés por abordar un tema esencial para la mejora de los centros escolares y de las prácticas docentes. Bisquerra (2008) señala la importancia de reflexionar sobre la necesidad de crear condiciones positivas para facilitar el aprendizaje y la convivencia.

Cuando se constata el papel de la calidad del clima en las variables educativas, se cuidan los intercambios de los docentes con los alumnos. La evidencia indica que cuando el profesorado percibe las relaciones entre los estudiantes y hacia ellos mismos como respetuosas, colaborativas y carentes de agresión se alcanza una correlación positiva en los aprendizajes. Un ejemplo, el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) entre sus hallazgos señalan al docente y las prácticas de aula como una de las principales causas del éxito escolar (LLECE, 2016). Es decir, el docente se coloca de forma natural en la actividad educativa permitiendo la formación integral de los estudiantes.

Otro aspecto decisivo para determinar el tema, es el nivel educativo. Trabajar en escuelas secundarias implica un reto por la población a la que atiende. Los alumnos muestran transiciones debidas a los cambios físicos, sociales y psicológicos. Son conscientes de las capacidades y limitaciones para construir una identidad y por ende, el proyecto de vida. Al respecto, Ducoing (2007) asevera que la escuela secundaria ha sido poco sensible a los procesos de este tipo. Un reclamo vigente entre el alumnado consiste en hacer valer los requerimientos y no siempre encuentran espacios de expresión. Por supuesto, lo anterior no constituye una generalidad, ya que existen docentes, directivos y padres de familia preocupados por ofrecer una educación oportuna con capacidad de escucha. La idea es propiciar en mayor cantidad esa postura frente al estudiante, iniciando con el docente.

En definitiva, las razones para atender al clima de aula provienen de la experiencia de trabajo con adolescentes y la urgencia por generar prácticas docentes para mejorar las interacciones, tanto con el adulto, como con los pares. Plantear formas para una educación secundaria adecuada para los alumnos permite elevar el sentido de eficacia para el docente, dando resultados en la satisfacción laboral.

La satisfacción laboral poco a poco adquiere un valor práctico. Los intercambios socioafectivos del aula requieren de la toma de decisiones de los participantes, pero en el docente recae la responsabilidad de ser un modelo de

atención a conflictos y problemáticas. En este sentido, al dotar de estrategias al profesor para prevenir eventos de este tipo en el aula, se inicia con una tarea doble, pues se adelanta a situaciones estresantes y se modifica paulatinamente la impresión acerca de los conflictos con y entre los estudiantes al mantener un significado de convivencia. Además, esta resignificación permitirá compartir la responsabilidad al interior de las aulas.

De esta forma, la exploración sistemática de las dimensiones del clima de aula abre la oportunidad para dar orientaciones a los docentes. Cada rubro es esencial para reconfigurar el tipo de destrezas a utilizar al momento de detectar alguna dificultad; así como promover el intercambio entre el estudiantado a través de la planeación de actividades. Un pequeño cambio en la estructura y los efectos mueven a los participantes, pues la percepción del clima permite la participación e integración de los miembros en el acto educativo (Cuadra-Peralta, Fuentes-Soto, Madueño-Soza, et al, 2012).

Al mismo tiempo, se identifican las prácticas benéficas en la construcción del clima de aula. Se explica la importancia de replantear la educación secundaria, con una perspectiva sobre la adolescencia y el desarrollo de interacciones socioafectivas para promover la convivencia debido a que en las aulas se gestan manifestaciones conductuales y actitudinales que pueden quebrantar los acuerdos establecidos en el salón de clase. Los docentes al respecto aplican sus conocimientos, reconocer esa labor es importante para determinar qué hace falta por hacer.

En suma, el valor teórico recae en revisar las diferentes estrategias docentes alrededor del proceso del clima de aula que impacten de manera favorable en la interacción y por consecuencia, en la convivencia. La utilidad de esas conclusiones servirá para establecer mecanismos en las aulas para propiciar condiciones apropiadas para docentes y alumnos.

Capítulo II. Marco conceptual

2.1 Clima de aula: una revisión conceptual

Existen numerosas definiciones acerca del clima de aula, a pesar de ello es posible encontrar puntos en común entre los diversos autores. Una concepción compartida acerca del tema es visualizarlo con un microclima en el cual incide significativamente el clima escolar (Claro, 2011). La conexión establecida entre ambos comprende la perspectiva psicológica sobre las interacciones suscitadas al interior de la institución (D'Angelo & Fernández, 2011: 23). En otras palabras, tanto el clima escolar como el de aula representan la personalidad del centro al configurarse gracias a las conductas y actitudes de los miembros de la escuela. Dicha naturaleza permite distinguir una institución de otra y por ende, manifestar agrado o rechazo hacia la misma de acuerdo con las características apreciadas.

El vínculo entre el clima escolar y de aula implica el análisis de las relaciones; centrados en la variante escolar, el interés se localiza con el profesorado, el alumnado y las familias, sin olvidar a las esferas administrativas y directivas (Perales, Arias, & Bazdresch, 2014). Es decir, el clima escolar atenderá a las percepciones de los aspectos del ambiente en el cual se desarrollan las actividades habituales, con lo cual es evidente la amplitud de este constructo. En la vida escolar se incluyen las normas y reglas, la convivencia, los aspectos organizativos, las condiciones físicas, entre otras (Aron, Milicic, & Armijo, 2012: 804).

Es importante destacar la cuestión de la percepción, pues es el elemento usual de las definiciones (D'Angelo & Fernández, 2011, p. 23a), lo cual complejiza la labor de concebir y medir el clima. Las percepciones pueden no coincidir en los contextos posibles como el interpersonal, el regulativo, el instruccional o el imaginativo. Sin embargo, es posible desarrollar técnicas para acceder de modo indirecto a los procesos hipotéticos. Entonces, las inferencias obtenidas a partir de las evaluaciones serán de orden múltiple, de ahí la naturaleza multidimensional; y, por último, el reto de la tarea es identificar las acciones o estímulos que desencadenan las respuestas (Arias, 2006).

Ahora bien, quedando claro el enlace de ambos climas, el clima de aula se trata de los procesos de interacción entre el profesorado y el alumnado dentro del espacio del aula (Bisquerra, 2008: 103). Al respecto Ascorra, Arias & Gaff (2003) lo describen como una dimensión dinámica de los procesos sociales acaecidos en el salón de clase. De este modo, el docente y los alumnos tienen pautas de conducta a seguir acorde con las normas, hábitos y prácticas sociales dentro del contexto delimitado. En la medida de la generación de acuerdos o aceptación de los mismos se regulan los procesos sociales y por ende el clima tiende a estabilizarse.

En este orden de ideas, Manota y Melendro (2016) apuntan la construcción del clima a partir de las pautas socioafectivas gestadas por los movimientos en la clase. Ahondan al incorporar la percepción del alumno sobre el sentido de pertenencia, la relación con el docente y con los compañeros. Por supuesto, habrá desacuerdos acerca de las interpretaciones de todos los que integran al grupo, pues, el clima está afectado por el profesor, la materia, la metodología, el espacio, la estimulación, la implicación de tareas, la distribución de roles y la facilitación, (Bisquerra, 2008, p. 103). Así, es importante el intercambio y la apertura en términos de comunicación dentro del proceso educativo, pues la percepción parte de una vivencia compartida con los otros (Arón & Milicic, 2000).

También el clima ha sido descrito desde el punto de vista ecológico, como la relación que se establece entre el entorno físico y material del centro y las características de las personas o grupos; así mismo se ha considerado para esta descripción el sistema social, esto es, las interacciones y relaciones sociales (Molina y Pérez, 2006 citado por Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C., Bravo, I. 2011). En este sentido, se otorga cierto nivel de influencia a los componentes materiales del clima de aula, por ejemplo, el tipo de mobiliario, la extensión del aula, la distribución de la clase.

En definitiva, el clima de aula está constituido por el ambiente generado por los procesos de interacción profesor-alumno, alumnos-alumnos, enmarcados por la dinámica de clase. Las capacidades, actitudes y conductas impactan en la representación del clima de cada miembro del grupo, es importante recordar la

permanencia del tiempo de la significación individual de la atmósfera de la clase. De ahí el sentido determinante de los procesos educativos del clima de aula.

2.1.1 Dimensiones del clima de aula

Entendidas las implicaciones del clima de aula, ahora será crucial atender a los aspectos que abarca para tener claridad al observar los procesos de interacción en el salón de clase. Considerando la extensión conceptual del clima y el impacto en el aprendizaje y la convivencia en el aula se muestran las clasificaciones más relevantes para este efecto.

Bisquerra (2008) retoma la estructura multidimensional de Moos. Moos y Trickett elaboraron una Escala de Clima Social para los centros escolares (Classroom Environment Scale, CES), el cual ha tenido adaptaciones para los hispanohablantes. El instrumento se constituye por cuatro subescalas, a saber:

Contexto interpersonal (la implicación del alumnado, la afiliación y la ayuda), el contexto instruccional (las tareas programadas y la competitividad), el contexto regulativo (organización y normas en la clase) y contexto creativo (participación del alumnado en las actividades del aula) (González & Lleixà, 2010: 67).

Al respecto en la adaptación realizada por Rafael Bisquerra acerca del clima destaca tres factores o macrodimensiones debido al énfasis en la convivencia:

- a. Relación: el clima se crea cuando hay relación entre las personas. Si no hay interrelaciones personales no hay clima emocional.
- b. Desarrollo: el clima escolar ha de ser educativo y por tanto debe favorecer el desarrollo integral de los estudiantes.
- c. Mantenimiento y cambio; el clima debe poderse mantener; pero a la vez ha de propiciar los cambios oportunos para que la institución escolar

se adapte a las nuevas realidades sociales y evolucione en un proceso de optimización permanente.

(Bisquerra, 2008: 104)

Estas macrodimensiones pueden dividirse en microdimensiones. La clasificación abarca los actos que inciden en el clima, siendo el papel del docente frente al alumno en la tarea educativa un elemento esencial. Puesto que el estilo del profesor y sus estrategias afectan el clima (Escobar, 2015).

Otra visión, la propone Juan Carlos Torrego Seijo (2006), si el clima son las interacciones producidas en el aula, entonces la desempeña el grupo-clase. La definición es el conjunto de personas que comparten un proceso de desarrollo personal, individual y social (p.174), esto es los intercambios del aula son experiencias importantes en la vida de los participantes. Diseña una clasificación de los elementos clave para la interpretación del clima del aula. Para comprender el orden de la casificación es necesario especificar los apartados:

a. La organización del aula. Responde a la distribución del espacio y el tiempo. Así como al tratamiento de las normas, fundamento para la prevención de los conflictos de convivencia.

En este sentido, valida los aspectos físicos de la sala de clases como un factor que promueve las interacciones. Por ejemplo, el tipo de bancas disponibles determinará las formas de la comunicación o las dinámicas de trabajo, puesto que no es lo mismo un mesabanco individual a compartir una mesa con otros compañeros.

b. La programación de los contenidos y procedimientos. Parte del conocimiento del grupo, tener en cuenta las necesidades y características de los alumnos permite generar situaciones didácticas acordes con las expectativas de aprendizaje. De esta forma será posible mantener la motivación del alumnado al proveer de actividades adaptadas.

c. Las relaciones interpersonales. Este es un apartado se engloba la calidad de la comunicación, las relaciones entre los docentes-alumnos y los

alumnos con los pares. La valoración por la pertenencia al grupo y el respeto entre los alumnos.

d. Estilo docente. Interactúan las cualidades y habilidades del profesor para afrontar las situaciones del aula.

(Torrego, 2006: 175)

Por supuesto, las condiciones del clima de aula variarán, pues es imposible encontrar dos climas idénticos. Esto debido a la multiplicidad de movimientos al interior del salón de clase.

Los autores presentados permiten tener una clara concepción sobre el clima de aula al caracterizar en dimensiones. Las propuestas de Rafael Bisquerra y Juan Carlos Torrego tienen en común la función del docente como un factor relevante para construcción de condiciones propicias para el aprendizaje y convivencia. Al respecto, Torrego emplea el término estilo para englobar las características puestas en marcha por los profesores; mientras que Bisquerra, habla de un modo general e implícito de la acción docente al mantenerlo como un detonador de las situaciones que permitirán la interacción dentro del aula. Aquí valdría la pena ahondar al incorporar el nivel educativo, pues la ingerencia del profesional en la educación tendrá una distinta dirección de acuerdo con los rasgos de los alumnos.

Otro aspecto sustancial para comprender la extensión de la temática será el arreglo del aula, pues refleja una buena parte del “estilo docente” al configurar el mobiliario y las agrupaciones acorde con las estrategias dominadas y preferidas por el docente. Es importante recordar en este apartado la participación del estudiante y la habilidad del docente para hacer caso a las necesidades educativas del grupo-clase.

Un elemento central del clima es la interacción, en este sentido las relaciones interpersonales dan cuenta de la calidad de los intercambios entre docente y alumnos, así como entre los alumnos y sus pares. El contacto establecido en el aula es un factor estable para el logro de los aprendizajes, en especial si la confianza, la comunicación y la ayuda ofrecida por el profesor sirven

de puente para la convivencia entre los estudiantes. Como se ha mencionado, el estudio corresponde a la educación secundaria, en donde gracias a los cambios integrales de los educandos, los tipos de relaciones establecidas en el aula adquieren un valor relevante. Torrego hace una observación relevante, al incorporar el sentido de pertenencia en esta dimensión.

Al hablar de grupo-clase, es imposible soslayar los movimientos de un grupo. Los cuales son dinámicos en función del tiempo y la cohesión de cada uno de los integrantes del mismo. Resguardados en el supuesto de la interacción, Bisquerra denomina mantenimiento y cambio a los procesos grupales derivados de los intercambios constantes. Ahora, bien hace falta colocar el acento a los movimientos de orden emocional. Ambas perspectivas dejan entrever a las emociones desprendidas de la interacción, del vivir-con el otro. Si la visión acerca del clima es la formación de pautas socioafectivas derivadas de las relaciones entre docentes-discentes y discentes-discentes, es oportuno incorporar de manera clara a las emociones.

Una adecuada gestión emocional por parte del maestro permite el flujo de la comunicación, pues da la oportunidad para compartir experiencias en el espacio educativo, por ende, se generan oportunidades de crecimiento para el alumnos y también para el docente.

Así, se eligen las dimensiones de estilo docente, organización del aula y relaciones interpersonales por abarcar las peculiaridades del clima del aula. Comprendiendo la naturaleza multidimensional, concentrarse en estas tres permite delimitar el área de observación y acotar el análisis a las áreas en donde el docente tiene mayor participación.

2.1.2 Tipos de clima de aula

El clima de aula es el conjunto de características psicosociales del salón de clase, al representar a la institución escolar es un hito en las historias personales por constituirse como un contexto relevante (Aron, Milicic & Armijo, 2012). Desde esta perspectiva, existen características de clasificación para identificar aquellos propicios para el aprendizaje y la convivencia. Hay espacios con las condiciones

para llevar a cabo las actividades con disposición y un sentido de bienestar; sin embargo, no todos guardan la misma particularidad generando disrupciones e inconformidades de los integrantes del grupo.

Autoras como Aron, Milicic & Amijo (2012) polarizan al clima en nutritivo o tóxico de acuerdo con la percepción de las experiencias de clase por parte de los alumnos; las cuales permanecen sujetas a la calidad de la comunicación entre docente-alumno, alumno-alumno, el tipo de convivencia, la motivación, las normas y el sentido de satisfacción. Así, señalan las siguientes características:

Clima de aula nutritivo:	Clima de aula tóxico:
Percepción de un clima de justicia.	Percepción de injusticia.
Reconocimiento.	Ausencia de reconocimiento y/o descalificación.
Predominio de la valoración positiva.	Predominio de la crítica.
Tolerancia a los errores.	Sobre focalización en los errores.
Sensación de ser alguien valioso.	Sensación de ser invisible.
Sentido de pertenencia.	Sensación de marginalidad.
Conocimiento de las normas y consecuencias de su transgresión.	Desconocimiento y arbitrariedad en las normas, y desconocimiento de las consecuencias de su transgresión.
Flexibilidad de las normas.	Rigidez de las normas.
Sentirse respetado en su dignidad, individualidad y diferencias.	No sentirse respetado en su dignidad, individualidad y diferencias.
Acceso y disponibilidad de la información relevante.	Falta de transparencia en los sistemas de información.
Favorece el crecimiento personal.	Interfiere con el crecimiento personal.
Permite el abordaje constructivo de los conflictos.	No aborda los conflictos, o lo hace autoritariamente.

(Aron, Milicic & Armijo, 2012: 805)

Es posible detectar los componentes del clima, como la normatividad, las estrategias docentes, las relaciones interpersonales y la comunicación. Cuando se describe el ámbito nutritivo, hay un interés por las competencias emocionales puestas en favor de la dinámica de clase. Los atributos personales de los docentes y alumnos son recursos para vincular el conocimiento con la convivencia en favor del bienestar y la dignidad. Es imposible soslayar la interacción asimétrica entre el profesional y el estudiante (Blanco, 2011), pues, el profesor lleva la batuta en la toma de decisiones. Sin embargo, en la medida de la flexibilidad para incorporar las individualidades del estudiantado se crean espacios más nutritivos.

Caso contrario con los tóxicos, el docente se presenta como la figura dominante. La asimetría es vivida de forma tajante cuando se otorga al estudiante un papel pasivo en la participación de los asuntos relevantes del aula, como las normas o las actividades de aprendizaje. Además, existe un precario sentido de pertenencia por parte de los integrantes, sean docentes o alumnos. Valdría la pena agregar a las expectativas del docente sobre las capacidades de los estudiantes, si existe una valoración negativa acerca del desempeño o valores es probable modificar el apoyo pedagógico ofrecido.

Además, de las habilidades del docente para interactuar con los estudiantes, también se incluyen la metodología de la clase y la evaluación de los aprendizajes (Juárez-Herrera, 2014) en el clima del aula. Por lo que, las combinaciones de cada una de las dimensiones darán resultados distintos en función del grupo en cuestión.

Ahora bien, una elaboración más compleja la ofrece (Rojas, 2013) al retomar las aportaciones de Aron, Milicic & Amijo e incorporar la dimensión del trabajo en el aula. Esta clasificación surge de tres ejes cardinales en la configuración del clima de aula. A partir del estilo docente (metodologías, técnicas y estrategias utilizadas), la estructuración de la clase y la disciplina se construyen los siguientes escenarios posibles:

a. Clima facilitador: buena estructura/buena disciplina. Se caracteriza por el empleo del tiempo de clase de manera eficaz, pues depende de la planificación realizada por el docente. Las actividades están encaminadas a producir

aprendizaje en ámbitos cognitivos y de convivencia. El docente se encarga de conocer las características de los alumnos para respetar los ritmos de aprendizaje. El profesor es un negociador con tinte democrático que propicia un vínculo afectivo y buena comunicación con los educandos.

b. Clima tranquilo: alto nivel de disciplinamiento /clases no estructuradas. El tiempo de clase presenta espacios muertos, debido a la carencia de una planeación acorde con las necesidades del grupo y los contenidos. Se omite la transversalidad, por lo que se prima el ámbito cognitivo. Sin embargo, existe orden en la clase, identificado por que los alumnos permanecen en los lugares asignados. El docente es de tipo autoritario, se impone ante el grupo, lo cual merma la autonomía y confianza de los alumnos.

c. Clima tóxico: mala estructura/indisciplina. Se presentan tiempos muertos, no se sigue una planeación de actividades. Existen dificultades para lograr aprendizajes en cualquier vertiente. Se percibe desorden, es posible observar interacciones agresivas entre alumnos o entre el docente con el grupo. El estilo docente asociado con este clima es el *laissez-faire*, cuyas características principales consisten en intervenciones variables, desinterés, poco contacto con el estudiante.

Es posible notar cómo las dos clasificaciones se complementan al ofrecer un marco de referencia sobre los procesos sociales del acto educativo. Cada dimensión juega un papel relevante en la configuración del clima, pues la constitución de cada una implica a su vez una serie de eventos suscitados en el aula. Es evidente que las diversas combinaciones de las dimensiones del clima generan un ambiente particular.

2.1.3 El estilo docente

Hablar de “estilo” sugiere determinar los rasgos que identifican a una cosa, persona u obra, los cuales los hacen distintivos frente a la diversidad de sujetos. Ahora bien, en la educación, el estilo implica las decisiones del docente sobre el manejo dentro del aula. Desde la antropología pedagógica, el estilo comprende a la persona integral (Villalobos, 2003), es decir dará cuenta de las habilidades

cognitivas, las preferencias, la formación profesional, los antecedentes, las esferas emocionales y axiológicas de quien se realiza como docente.

Juan Carlos Torrego (2006) describe al estilo docente como la interacción de cualidades y habilidades del profesor para afrontar las situaciones del aula. Remite por completo a las capacidades del docente, es decir a los aspectos de saber y saber-hacer. Cuando se habla de afrontar, supone una serie de retos inherentes a la labor y en especial en el espacio del salón de clase, por lo cual la perspectiva se vincula con la gestión del aula y la capacidad del docente para organizarla eficazmente.

Por otro lado, Elvia Villalobos (2003) describe al estilo como una construcción del docente a partir de lo que reflexiona sobre la didáctica, la pedagogía y la psicopedagogía para desarrollar una práctica singular. Es notorio el contraste entre esta propuesta con la definición anterior, debido a que Villalobos coloca al docente como un agente activo, con la posibilidad creativa para llevar a cabo la clase. Así mismo, se torna histórica, debido a los antecedentes de formación académica.

El estilo es dinámico al recibir la influencia de la tarea, el número de alumnos y las características de los participantes (Martínez-Otero, 2007). Las circunstancias de la clase son diferentes aún con el mismo grupo, por lo tanto, conlleva la apertura al cambio para generar condiciones apropiadas para el aprendizaje.

Una vez caracterizado, el estilo docente será entendido como el desarrollo de las habilidades y capacidades puestas en marcha para la organización del aula, que permiten singularizar a un profesional gracias al proceso de construcción resultado de la formación, valores, ideales de educación y reflexión sobre la práctica.

Capítulo III. Marco metodológico

3. Marco contextual

3.1 La escuela secundaria en México

El marco jurídico del Sistema Educativo Nacional (SEN) está asentado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y en la Ley General de Educación (LGE). Dichos documentos contienen el proyecto de nación destinado a la educación. La base está concentrada en el artículo 3° de la CPEUM, al establecer los objetivos y criterios del Sistema Educativo. Apunta el derecho de todo individuo a recibir educación gratuita, laica y de calidad. Confiere al Estado, en sus diversos niveles el deber de impartir educación preescolar, primaria, secundaria y media superior (CPEUM, 2016, art. 3).

La educación obligatoria tiene como fin desarrollar todas las facultades del ser humano y fomentar el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. Además, de contribuir a la convivencia (CPEUM, 2016, art. 3a). Por ende, existe el interés por una formación integral, capaz de convertir a los estudiantes en ciudadanos dispuestos a vivir acorde con los principios de equidad y apoyo.

La Ley General de Educación en el artículo 37 estructura en tres niveles al Sistema Educativo Nacional, a saber: básica (inicial, preescolar, primaria y secundaria), media (bachilleratos en sus diferentes modalidades) y superior. De forma específica, la secundaria empezó a considerarse parte de la educación básica mexicana en el Programa de Modernización Educativa de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), adquiriendo carácter legal en 1993, al modificarse el artículo tercero constitucional con el objetivo de que integrara, junto a la primaria, un ciclo de educación básica obligatoria de nueve grados (tres años después de los seis de primaria) (Sandoval, 2001).

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en las Guías para el maestro de secundaria encargan al docente la generación de ambientes propicios para el aprendizaje, en donde se configuren las situaciones didácticas apropiadas

para favorecer los aprendizajes esperados, la vivencia de experiencias y la movilización de saberes. Esta condición es solicitada a los profesores de todas las materias, siendo particularmente enfatizado en español, historia, educación física, artes y tutoría. Emplean el término de ambientes de aprendizaje debido a la diversidad de escenarios construidos para favorecer de manera intencionada las situaciones de aprendizaje, contemplando espacios como el aula y el entorno, sea presencial o virtual (SEP, 2014).

3.2. Escenario

El Centro Educativo Elise Freinet está ubicado en Carretera Cubitos-La Paz no. 442, colonia La Paz en la localidad de Pachuca perteneciente al municipio de Pachuca de Soto, Hidalgo. Según datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2010) el municipio cuenta con una extensión territorial de 195 km², representando el 0.9% de la superficie estatal. Colinda al norte con los municipios de San Agustín Tlaxiaca y El Arenal; al este con los municipios de Mineral del Chico y Mineral de la Reforma; al sur con los municipios de Mineral de la Reforma, Zempoala y Zapotlán de Juárez; al oeste con el municipio de San Agustín Tlaxiaca. Habitan 267,862 personas, de las cuales 127,236 son hombres y 140,626 son mujeres. De acuerdo con el Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED, 2010) Pachuca se clasifica como urbano grande debido a que más del 50% de la población reside en localidades entre 100 mil y menos de un millón de habitantes.

La localidad de Pachuca es la demarcación con mayor densidad contando con 1636 de habitantes por km². Las cifras señalan un total de 256,584 personas, siendo la más poblada del municipio al albergar al 98 % en una superficie de 154,546 km² (SEDESOL, 2013). La población más representativa se encuentra en el rango de 10 a 24 años, siendo la edad media de 28 años. El 24.5 % de la población se encontraba en el rango de edad entre 0 y 14 años; el 68.1% se ubica en el 15-64 años y 5.6 % tenía 65 años y más.

En el rubro de educación, el porcentaje de alfabetización era de 97.14% y había un 2.86% de población analfabeta. La proporción de personas de 15 años y

más sin saber leer y escribir por sexo es el 2.03% de hombres y 3.57% de mujeres. (INAFED, 2010a).

En el municipio operan 62 escuelas secundarias: 33 de tipo público y 29 de sostenimiento privado. Para el ciclo 2010 el total de alumnos inscritos en este nivel correspondía a 17,509. El promedio de estudiantes atendidos por el sistema público es de 81.27%; en las escuelas privadas es 18.73%. La matrícula de secundaria es atendida por 1,213 docentes; 66.69% desempeñaba en escuela pública y el 33.3 % en privada (INEGI, 2010a).

3.2.1 Alumnos

Cuenta con dos grupos por grado. La distribución de alumnos por salón es variable, siendo el rango de 15 a 22. En el ciclo escolar 2016-2017 se tienen registrados 117 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera:

Grupos	Primero			Segundo			Tercero			Totales		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T
A	10	12	22	5	10	15	11	9	20	22	29	51
B	11	11	22	6	10	15	13	9	22	20	26	46
Total	21	23	44	11	20	30	24	18	42	56	61	117

Tabla 1. Distribución de alumnos por grado, grupo y sexo.

Los estudiantes registrados no habitan en las inmediaciones de la escuela, se calcula el 5% de estudiantes como vecinos de la institución. De acuerdo con la clasificación de nivel socioeconómico de la Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de mercado (AMAI) se considera que la mayor parte de la población estudiantil pertenece a los niveles C, manteniendo un ingreso mínimo de 11,600 y máximo de 34,999 mensuales (AMAI, 2013). La mayoría de los padres de familia cuentan con licenciatura.

3.2.2 Docentes

La plantilla del personal consta de 24 personas. Se ha mantenido estable, destacando la presencia de una docente, quien ha laborado durante el tiempo de creación de la secundaria de esta escuela. Atendiendo a la clasificación de sexo son 18 mujeres y 6 hombres, con un rango de edad de 30-35 años. Se presentan a continuación las características:

Plantilla docente ciclo escolar 2016-2017

Nombre	Escolaridad	Asignaturas	Años de antigüedad
1. EP	Licenciatura en Derecho	Formación cívica y ética. Ciudadanía y cultura de la legalidad.	19
2. IL	Licenciatura	Inglés I y III	1
3. ES	Licenciatura en Psicología	Prefecta	1
4. MC	Ingeniería	Informática I	15
5. VC	Licenciatura en Educación	Español II y III Formación cívica y ética II Tutoría II	2
6. AC	Licenciatura en Normal Superior	Historia I y II Geografía I	19
7. JC	Maestría en Ciencias de la Educación	Matemáticas II y III Ciencias (química) III Tutoría III	10
8. VeC	Maestría en Tecnologías de la Información	Tecnologías III	25
9. DF	Licenciatura	Matemáticas I	5

		Tutoría II Ciencias (física) II		
10.	KG	Licenciatura en Danza	Artes I, II, III	6
11.	EL	Licenciatura en Música	Artes I, II, III	3
12.	JV	Licenciatura	Inglés I, II, III	3
13.	MV	Licenciatura	Ciencias (Biología) I	10
14.	AM	Licenciatura en Arte Dramático	Artes I, II, III	1
15.	EI	Licenciatura	Informática II	1
16.	AT	Licenciatura en Artes Visuales	Artes I, II, III	3
17.	VL	Licenciatura en Intervención Educativa	Español I Pensamiento Crítico II y III	Nuevo ingreso
18.	J	Licenciatura	Educación física	Nuevo ingreso
19.	I	Licenciatura	Educación física	Nuevo ingreso
20.	M	Licenciatura	Educación física	Nuevo ingreso
21.	S	Licenciatura	Idiomas	Nuevo ingreso
22.	MA	Licenciatura	Idiomas	Nuevo ingreso
23.	Y	Licenciatura	Idiomas	Nuevo ingreso
24.	LH	Licenciatura	Pensamiento crítico I Psicología	10

Tabla 2. Distribución de plantilla docente para el ciclo escolar 2016-2017

Los profesores enlistados comparten con los niveles de preescolar y primaria las actividades docentes; excepto cuatro, pues, permanecen de tiempo completo en esta sección.

3.2.4 Normatividad

El reglamento escolar es llamado “Acuerdos de convivencia” consta de 19 artículos. Los apartados 1 al 10 estipulan el encuadre, las características de llegada, permanencia y cumplimiento con los requisitos escolares. Del 11 al 14 se regula la conducta de los estudiantes en los temas del uniforme, aliño y uso de instalaciones.

Los puntos 15 a 17 indican las características de la convivencia en la institución. Al respecto, permite definir una falta disciplinaria leve, calificada como falta de respeto, es descrito de la siguiente manera: actitudes que alteren el orden, bromas, apodos, tirar basura en lugares inadecuados, llegar tarde a clase, uso de dispositivos electrónicos cuando no nos requeridos.

La falta disciplinaria grave está constituida por palabras altisonantes, desafíos, actitudes insultantes, despectivas o amenazadoras, actitudes agresivas, discriminación, portación de armas de fuego o punzocortantes, sustancias nocivas, acatos de vandalismo o cualquier daño a la infraestructura. En estos apartados se indican las consecuencias para cada modalidad de falta, siendo el reporte o la carta compromiso los resultados de la intervención.

El reglamento mencionado fue elaborado hace diez años con la participación del colectivo docente y la directiva. A partir de ese momento, al inicio de cada ciclo escolar se revisa para reformular o acordar la vigencia. De igual forma, se presenta a los padres y alumnos.

3.2.5 FODA (Fortaleza, Oportunidad, Debilidad y Amenaza)

La elaboración del esquema FODA fue posible por la entrevista realizada a la directora del plantel. Se analizan los hallazgos en función de la pertinencia para el desarrollo del clima de aula. Las dimensiones revisadas permitieron obtener las generalidades del plantel escolar, así como indagar sobre los antecedentes del plantel en el nivel de secundaria. De esta forma, se cuestiona sobre las características de la organización administrativa, la matrícula y los docentes. Finalmente, se incorpora un apartado sobre la convivencia escolar, al constituir un eje para la descripción del clima del aula.

Fortaleza	Oportunidad
Preparación y compromiso de los docentes en las tareas educativas.	
Los docentes se muestran dispuestos a innovar y compartir ideas.	El nuevo modelo educativo propuesto por la SEP propone mayor autonomía para las innovaciones docentes.
Los docentes realizan trabajo colaborativo.	
El reglamento es elaborado por el colectivo docente.	Existen estrategias destinadas para promover, prevenir y establecer un marco de convivencia.
Debilidad	Amenaza
Cargas de trabajo asignadas a los docentes.	Los docentes tienen otros trabajos remunerados, por lo que no permanecen en la institución.
En ocasiones, los docentes no mantienen una comunicación constante de las problemáticas con los estudiantes durante el mes.	Los docentes se mantienen ocupados durante la jornada escolar, aunque no siempre en el área de secundaria.
Es distinto el nivel de implicación de los docentes en el trabajo colegiado.	
El reglamento se ocupa de las sanciones, más que de las pautas de convivencia.	

Este esquema permite reconocer las condiciones institucionales para las relaciones interpersonales entre maestros y alumnos, las cuales configuran al clima del aula. Asimismo, presenta los obstáculos que pueden servir más adelante para realizar un análisis comprensivo a la luz de los requerimientos del plantel

educativo. Es posible enunciar una conclusión preliminar gracias a los datos recabados, se detectan coincidencias con los informes sobre educación secundaria, las cuales indican las limitantes para el profesor de este nivel que inciden en el desempeño, como el contar con dos o más escenarios laborales o tener cargas administrativas (Sandoval, 2001).

3.3 Esbozo metodológico

El anteproyecto se desarrolla bajo el paradigma constructivista por la visión de espiral retroactiva. En otras palabras, el objeto problemático se irá concretando en la medida de la cercanía con los protagonistas del clima del aula. El clima es una representación sobre las interrelaciones colectivas, habrá una multiplicidad por cada grupo-clase desprendida de las experiencias de los individuos. Por ende, depende de las construcciones de los docentes y alumnos sobre las condiciones en el vínculo educativo. En la medida de la inmersión al salón será posible alcanzar la comprensión de dichas pautas (Zapata, 2005; Labra, 2013).

Por lo tanto, se adscribe a la metodología cualitativa, pues la ruta se ocupa del hallazgo por encima de la comprobación. Se trata de describir los procesos ocurridos entre alumnos y docentes. Con lo cual existe un énfasis en las situaciones en las que se encuentran bajo una mirada holística del escenario y de las personas (Álvarez-Gayou, 2003: 24). De ahí que las perspectivas son valiosas por cuanto ofrecen una aproximación con la “vida interior” de los individuos, mediante la manifestación de las motivaciones, valoraciones, conductas y actitudes.

La posibilidad de captar los factores no evidentes (Ander-Egg, 2011) es propicio para concentrarse en los procesos del aula. Este nivel es el responsable de la varianza escolar de los aprendizajes (Blanco, 2011). Así, es indispensable reconocer los elementos del clima del aula, como las interacción entre docentes y alumnos, los estilos docentes y las percepciones de los estudiantes sobre lo que acontece en el salón de clases. Es importante reconocer las limitaciones del enfoque cualitativo, en especial sobre la generalización de los resultados. Sin

embargo, el carácter de la asignatura de pensamiento crítico aporta a la necesidad de precisar los elementos que integran al clima.

Se utiliza la etnografía para captar las características del clima del aula, al plantear la reflexión sobre las creencias, los sentimientos y las prácticas para identificar el significado actual de las mismas (Sandoval, 2002: 78). La riqueza de este método radica en el último fin, reconocer el significado primordial de los estilos ejercidos por los docentes, tanto de índole interpersonal como en la práctica. Situada en la cotidianidad, la etnografía implica reconocer los elementos que pasan inadvertidos en los procesos de configuración del clima de aula y que posibilitan los aprendizajes.

Se inicia con la aproximación al contexto, al entrar a las aulas de primer grado de secundaria durante las clases de pensamiento crítico y la permanencia en los horarios de los recesos. Si bien la reactividad al observador es fluctuante, la normalización es posible. A partir de este momento y como una consigna de la misma institución debida al enfoque Freinetiano se escribe la bitácora de clase, rescatando los eventos ocurridos durante los 45 minutos de duración de la sesión. Se prevén charlas informales con docentes y alumnos para escuchar las opiniones acerca de las clases. Así como las entrevistas a directora, las docentes y a los alumnos.

3.3.1 Participantes

La población está constituida por los docentes de todos los grados de secundaria del Centro Educativo Elise Freinet y la muestra de tipo intencional, la constituirán las dos docentes de primero de secundaria que imparten la clase de pensamiento crítico. Ambas docentes son de tiempo completo y tienen doble rol; en este caso docente-tutor y docente-psicólogo. Dicho estatus otorga una serie de responsabilidades diferentes a las del resto de los profesores, al tener como misión el desarrollo de las habilidades emocionales y cognitivas de manera explícita.

Es crucial contar con la participación de los informantes clave, por lo que se invitó a la directora del plantel. Es la persona que encabeza a la institución y es

una de las principales tomadoras de decisiones, las cuales inciden en el clima de cada una de las aulas. Además, ofrece la oportunidad de triangular la información recabada al incorporar el nivel escolar.

Por último, la razón de ser del anteproyecto recae en beneficio de los estudiantes. Así, las aportaciones de los alumnos sobre las condiciones del clima serán fundamentales para la reflexión y posterior acción sobre las áreas por atender. Se trata de la descripción de algunos aspectos de la vida y comprender cómo los entienden, sin caer en la búsqueda de incongruencias (Restrepo, 2016). Contando el número de integrantes por salón, entre 14 y 15, se seleccionarán tres alumnos por grupo de manera intencional. Se busca que sean alumnos detectados con dificultades en las interacciones con las docentes.

3.3.2 Técnicas

Las técnicas están pensadas para develar los procesos encubiertos, se empleará la observación participante y la entrevista semiestructurada. La primera opción, reviste mayor complejidad y énfasis en la capacidad de atención y reflexión sobre las interacciones de los docentes con los alumnos al interior del aula de clase, lo cual da tinte al clima de aula. La segunda técnica posibilita escuchar de viva voz a las docentes y alumnos participantes en el estudio, a partir del guion se abre la opción para indagar con profundidad sobre las observaciones registradas (Gil, 2011). A continuación se presentan con mayor detalle las técnicas a utilizar:

a. Entrevista estructurada. Es entendida como una conversación llevada a cabo siguiendo un esquema establecido (Bautista, 2011: 171). Este tipo de entrevista se aplicará a la directora del plantel, para recabar información del ámbito institucional por la conexión que tiene con el clima de aula. Se ha mencionado que para describir al clima es necesario indagar los aspectos contextuales, por lo que a través de esta técnica se obtienen datos precisos sobre el centro educativo (apéndice b).

b. Entrevista semiestructurada. Se trata de una conversación libre del protagonista con el fin de recoger la información por medio de preguntas abiertas, reflexivas y circulares (Bautista, 2011: 172). Es una herramienta privilegiada para el acceso a las percepciones y valoraciones que los entrevistados poseen sobre situaciones, hechos y personajes, así como sus deseos, temores y aspiraciones.

Se plantea entrevistar a las dos docentes que imparten pensamiento crítico en primero de secundaria. La información seguirá la guía de las dimensiones del aula. Un esquema realizado a partir de las revisiones sobre clima de aula y retomando los aspectos teóricos de Rafael Bisquerra y Juan Carlos Torrego (apéndice a).

Además, considerando la relevancia de describir la percepción de los estudiantes sobre el clima de aula, también se aplicará esta técnica. En este caso, se retoman las dimensiones ocupadas en la entrevista semiestructurada para docentes.

c. Observación participante. Se busca conocer la vida del grupo y con ello las dimensiones que configuran al clima de aula. La observación participante es un medio para llegar profundamente a la comprensión y explicación de la realidad gracias a la “participación” del investigador dentro de un grupo (Bautista, 2011). Por lo que, parece pertinente su uso dado el objeto de interés, en este caso las interacciones entre docentes y alumnos durante la clase de pensamiento crítico. Así como los elementos que se encuentran vinculados con los sociales del aula. La inmersión en el contexto ayuda a evitar reduccionismos sobre la realidad del aula.

Emplear la observación participante obliga al investigador a formular diversos procedimientos de recolección de datos. Así, se llevara un registro observacional del clima de aula (apéndice C) y una bitácora.

4. Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. España: Paidós Ibérica.
- AMAI. (2013). *Niveles socioeconómicos*. Obtenido de Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercado: www.amai.org
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación social*. Argentina: Brujas.
- Argueta, N. S. (2012). *Efectos de una taller de discusión en torno a la interacción socioafectiva en una secundaria de la delegación Iztacalco*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de México: México.
- Arias, C. A. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horizontes pedagógicos*, 9-22.
- Arón, A., & Milicic, N. (2000). Climas sociales tóxicos y climas nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 117-124.
- Aron, A., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-. *Universitas Psychologica*, 803-813.
- Ascorra, P., Arias, H., & Gaff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. . *Enfoques Educativos*, 117-135.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Colombia: Manual Moderno.
- Bisquerra, R. (2008a). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. España: WK Educación.
- Bisquerra, R. (2008b). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95-114.
- Blanco, E. (2010). La relación entre el clima escolar y los aprendizajes en México. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 10: interrelaciones educación-sociedad*.
- Blanco, E. (2011). *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México*. México: El Colegio de México.
- Blasco, M. (2003). ¿Los maestros deben ser como segundos padres? Escuela secundaria, afectividad y pobreza en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 789-820.
- Buitrago, R. E., & Herrera, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 87-108.
- Canale, J. A. (2012). *Resolución de conflictos en el aula: cómo encontrar soluciones aceptables ante una realidad social*. México: Limusa.

- Carbonero, M. A., Marín-Antón, L. J., Román, J. M., & Reoyo, N. (2010). Efecto de un programa de entrenamiento al profesorado en la motivación, clima de aula y estrategias de aprendizaje de su alumnado. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 117-138.
- Castro, M., & Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica EDUCARE*, 1-32.
- Chile, M. d. (2016). *Definición y política*. Obtenido de convivenciaescolar: http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_seccion=3375&id_portal=50&id_contenido=13803
- Claro, S. (2011). *Clima escolar y desarrollo integral de niñas y niños. Historia, aprendizajes y proyecciones de una experiencia*. Santiago de Chile: RIL editores.
- Cora, M. (2007). El clima de aula: un abordaje desde la ética. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7-27.
- Corona, C. L. (2007). *Estrategias para generar un clima emocional positivo en el aula y beneficiar el proceso de enseñanza aprendizaje. El caso de la Escuela Nacional Preparatoria 2*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de México: México.
- CPEUM. (01 de Enero de 2016). *Diputados.gob*. Obtenido de Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>
- Cuadra-Peralta, A., Fuentes-Soto, L., Madueño-Soza, D., Veloso-Besio, C., & Bustos, Y. (2012). Mejorando el clima organizacional y de aula, satisfacción vital y laboral. *Fractal: Revista de Psicología*, 3-26.
- D'Angelo, L. A., & Fernández, D. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- De la Torre, S. (. (2010). *Estrategias didácticas en el aula*. España: UNED.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ducoing, P. (2007). La educación secundaria . Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7-36.
- Escobar, M. B. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Tecnología y Sociedad*, 1-14.
- Esteve, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 17-27.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista digital Universitaria*.

- García-Hierro, M. A., & Cubo, S. (2009). Convivencia escolar en Secundaria: aplicación de un modelo de mejora del clima social. *REIFOP*, 51-62.
- Gil, J. A. (2011). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. España: UNED.
- González, C., & Lleixà, T. (. (2010). *Didáctica de la educación física*. España: Grao.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de a educación*. México: Paidós Educador.
- Ibarrola-García, S., & Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. España: Pirámide.
- IEGEH. (01 de junio de 2016). *Siieh*. Obtenido de Instituto de Información Estadística y Geográfica del Estado de Hidalgo: <http://siieh.hidalgo.gob.mx/PDFS/048%20Pachuca.pdf>
- INEE. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias*. México: INEE.
- INEGI. (01 de junio de 2016). *Cuentame.inegi*. Obtenido de Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática: <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/hgo/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=13>
- Juárez-Herrera, M. (2014). *Construcción de una escala de clima escolar en una institución de nivel superior*. Tesis de doctorado. Universidad Iberoamericana Leòn: México.
- Labra, O. (2013). Positivismo y Constructivismo: un análisis para la investigación social. *RUMBOS TS*, 12-21.
- Landeros, L., & Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares en México*. México: INEE.
- LLECE. (2016). *Informe de resultados Terce. Tercer estudio regional comparativo y explicativo*. Chile: OREALC/UNESCO Santiago.
- LLECE. (2016). *Informe de Resultados. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*. Chile: OREALC/UNESCO Santiago.
- López, L. (2005). *El docente como facilitador del clima de trabajo en el aula*. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional: México.
- Manota, M. A., & Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos*, 55-74.
- Martínez-Otero, V. (2000). *Formación integral de adolescentes*. España: Printing Book.
- Martínez-Otero, V. (2007). *La buena educación. Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. España: Anthropos.
- Mena, G. B., & Pinto, M. d. (2004). Manejo de problemas: impacto en el clima social del aula en secundaria. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 1448-1478.

- Mena, I., & Valdés, A. (2008). Clima social escolar. *Documentos Valorados*, 1-18.
- Monarca, H. (2011). El pensamiento didáctico. *Tendencias pedagógicas*, 103-105.
- Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., & Bravo, I. (2011). Clima social escolar en el aula y el vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 70-84.
- Oliva, I., González, M., & León, D. (2009). Problemas de conducta más frecuentes e jóvenes de secundaria. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 30-43.
- Perales, C., Arias, E., & Bazdresch, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Guadalajara: ITESO.
- Pérez, A., Ramos, G., & López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la validación de la variable clima social de aula en alumnos de educación primaria y secundaria. *Revista de Educación*, 221-250.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envió.
- Ríos, M., Fernández, S. P., & Marchant, M. J. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 105-126.
- Rojas, J. M. (2013). Clima escolar y tipología docente: la violencia escolar en las prácticas educativas. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 87-104.
- Rosales, F. (2010). *La percepción del clima de aula en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa del Callao*. Tesis de maestría. Universidad de San Ignacio de Loyola: Perú.
- Sánchez, J. F. (2009). *Análisis del clima de aula en educación física. Un estudio de caso*. Tesis de doctorado. Universidad de Málaga: España.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Colombia: ICFES.
- Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83-102.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 153-178.
- Santivañez, V. (s.f.). La didáctica, el constructivismo y su aplicación en el aula. *Cultura*.
- Sedesol. (2013). *Unidad de Microrregiones*. Obtenido de Microrregiones: <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?tipo=clave&campo=loc&ent=13&mun=048>
- SEP. (2014). *Plan de estudios 2011*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Serrano, J. M., & Pons, R. M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-27.

- Suárez, M. A. (2004). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Teoría de la educación*, 135-152.
- Torrego, J. C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. España: Grao.
- Tünnerman, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, 21-32.
- Villalobos, E. M. (2003). *Educación y estilos de aprendizaje-enseñanza*. México: Publicaciones Cruz O.S.A.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México: Pearson.
- Zapata, O. (2005). *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Pax.

5. Apéndices

Apéndice A Guía de entrevista semiestructurada

Objetivo: obtener información sobre percepciones, opiniones, datos y sus repercusiones en la configuración del clima de aula.

a. Datos del informante

Nombre	
Edad	
Años de experiencia	
Asignaturas que imparte	

b. Apartados

1. Estilo docente

- Estilo de afrontamiento de conflictos en el aula.
- Gestión eficaz del aula

2. Organización de la clase

- Normas del aula

3. Relaciones interpersonales

- Comunicación entre profesor-alumno
- Ayuda del profesorado al alumnado
- Relación entre los alumnos
- Roles asumidos por el docente
- Gestión de emociones del docente.

Apéndice B
Cuestionario para aplicar a la escuela

Objetivo: Conocer las características estructurales y humanas que conforman a la comunidad escolar para realizar el diagnóstico sobre el clima de aula y convivencia.

Informante	
Cargo	
Fecha de aplicación	

a. Identificación

1. Nombre de la escuela	
2. Ubicación	
3. Modalidad	
4. Turno	
5. Horario	

b. Infraestructura escolar

6. Número de salones	Total	Clase	Talleres	Otros	
7. Servicios	Drenaje	Internet	Luz	Agua	Otros
8. Equipamiento					

c. Organización administrativa

Estructura

d. Generalidades de la escuela

9. Logros	
10. Beneficios de programas SEP/Asociaciones civiles	
11. Reglamento escolar	
12. Eventos de la escuela- calendario	
13. Proyectos institucionales	

e. Matrícula

14. Número de alumnos inscritos		
15. Por sexo	Mujeres	Hombres
16. Alumnos inscritos en 1º de secundaria		
17. Por sexo	Mujeres	Hombres
18. Número de grupos por grado		
19. Promedio de alumnos por salón		
20. Ocupación de padres de familia		
21. Nivel socioeconómico de padres de familia.		
22. Lugar de procedencia de los estudiantes		
23. Comentarios		

f. Docentes

24. Número de docentes		
25. Por sexo	Mujeres	Hombres
26. Número de docentes por grado		
27. Por sexo	Mujeres	Hombres

<p>28. Características</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escolaridad • Años laborando • Años de experiencia 	
---	--

g. FODA

Fortaleza	Oportunidad
Debilidades	Amenaza

h. Convivencia

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo es el trato que se dan entre estudiantes y cómo es el trato que prevalece entre profesor y estudiantes?
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Es observable la satisfacción de estudiantes, profesores y padres de familia por estar y participar de esta escuela en particular?
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se resuelven los conflictos, diferencias o enojos con acuerdo de todos, no obstante, lo doloroso que pueda ser la solución?

Apéndice C

Guía de observación de clima de aula			
Profesora			
Fecha			
Hora de inicio		Hora de término	

La valoración de cada reactivo es:

1. La descripción nunca se presenta en el aula.
2. La descripción algunas veces se presenta en el aula.
3. La descripción casi siempre se presenta en el aula.
4. La descripción siempre se presenta en el aula.

Estilo docente				
	1	2	3	4
1. La metodología utilizada favorece la participación y reflexión del estudiante				
2. Se organiza la clase permitiendo el trabajo diferenciado de los alumnos según estilos y ritmos de aprendizaje				
3. Las actividades promueven el trabajo colaborativo				
4. La estrategia empleada durante la clase es la exposición				
5. Se dedica tiempo suficiente a cada actividad académica.				
6. Se especifican los objetivos de la sesión.				
7. Se comparte con el alumno las razones de las tareas a realizar durante la clase.				
Observaciones:				

Relaciones interpersonales				
I. Comunicación profesor				
	1	2	3	4
1. Utiliza la segunda persona para dirigirse a los estudiantes				
2. Interrumpe al alumno				
3. Habla alto				

4. Tartamudea				
5. Evita decir “no”				
6. Utiliza el sarcasmo				
7. Humor hostil				
8. Utiliza la primera persona				
9. Centrada en los hechos cómo, cuándo, dónde				
Observaciones:				

II. Ayuda del profesorado al alumnado				
Respeto				
	1	2	3	4
1. Presta atención a los que los alumnos dicen				
2. Espera su turno para tomar la palabra				
3. Al pasar uno junto a otro se saludan o no.				
Responsabilidad				
4. El docente responde a las peticiones de los alumnos				
5. El docente muestra evidencia de cumplir con peticiones, instrucciones y tareas.				
6. El profesor responde a las dudas y preguntas que formulan los estudiantes.				
Cuidado				
7. Si se produce un conflicto o una diferencia entre los alumnos ayuda a resolverlo				
8. Se inquieta cuando a los alumnos les sucede algo a nivel emociones				
9. Es ordenado en los espacios que utilizan				
Gestión de emociones				
10. El docente comparte con los alumnos experiencias vinculadas a la emoción				
11. El docente permite el acercamiento de los alumnos				
12. El docente da indicaciones u otorga tareas a partir de situaciones de enojo				
Observaciones:				